

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE BELLAS ARTES
Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica



TESIS DOCTORAL

**Evaluación creativa: estrategias contemporáneas para representar el
aprendizaje en la educación artística en la ESO**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Lucía Sánchez Rodríguez

Directora
María Acaso López-Bosch

Madrid, 2014

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE BELLAS ARTES

Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica



TESIS DOCTORAL

EVALUACIÓN CREATIVA:
**Estrategias contemporáneas para representar
el aprendizaje en la Educación Artística en la ESO.**

PRESENTADA POR

Lucía Sánchez Rodríguez

Directora

María Acaso López-Bosch

Madrid, 2014

A Adriana, que siempre me hace pensar.

Y a María, a Hayali, a Ángel, a Juanan, a Gonzalo, a Teresa,
a Christian, a Fernando, a Sara, a Asier, a Saúl, a Miguel, a Iván,
a Vanessa, a Diego, a Coral, a Itziar, a Valeria, a Jonatan, a Leyre, ...

A Manu y a Alberto.

Y a todos a los que ahora me llaman Lucía, pero que alguna vez me llamaron “Profesora”.

AGRADECIMIENTOS

A mi madre, que luchó enormemente por mi formación, y a pesar de ello supo admirar mi aprendizaje.

A mis profesores: Don Victor, el FM, el Lobo, Pizarro, el Señor Saúco, Ana, el Cigoto, el Señor Lezama, Don Lesmes, el Señor Porras y a Mari Carmen, que me lo enseñaron todo.

A Asunta. A Pepa, a Fernando y a mis compañeros del Sefarad, que me enseñaron el resto.

A mi familia del Castillo, con los que sigo aprendiendo.

A mi hermana, a Silvia, a María, a Lola, a Javier y a Vicente por sus ánimos. A Amanda, José Manuel, Laura, Pazos, y por supuesto a Maitane, por sostenerme.

A Ana, A Carmen, a Teresa, a JoseEugenio, por sus reflexiones. A Luis, a Susana, a Pablo, a Andrea, a Carol, a Ire, y especialmente a Noe por formar parte de esto.

A Pedagogías Invisibles, por... ¡por todo! Y a María Acaso por verme.

ÍNDICE

RESUMEN	13
PREFACIO	19
1. INTRODUCCIÓN	21
1.1 LO QUE ME HA LLEVADO HASTA AQUÍ. BIOGRAFÍA.	25
1.2 Y A DÓNDE QUIERO LLEGAR: IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.	39
1.3 ANTECEDENTES.	51
1.4 OBJETIVOS.	59
1.5 HIPÓTESIS.	63
1.6 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	65
1.7 METODOLOGÍA CUALITATIVA.	69
2. MARCO REFERENCIAL.	79
2.1 LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	85
1.2.1 EDUCACIÓN, ENCAJANDO SOCIEDAD E INDIVIDUO	85
1.2.2 SECUNDARIA, EDUCACIÓN PARA EL ADOLESCENTE	94
1.2.3 OBLIGATORIA: DE LA OBLIGATORIEDAD AL FRACASO DEL SISTEMA	111
2.2 MARCO TEÓRICO SOBRE LA EVALUACIÓN	123
2.2.1 LA EVALUACIÓN EN CUANTO A TERMÓMETRO ESTATAL	125
2.2.2 LA EVALUACIÓN COMO PROCESO SELECTIVO	129
2.2.3 LA EVALUACIÓN COMO CERTIFICACIÓN	130
2.2.4 LA EVALUACIÓN DE LA CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS	133
2.2.5 LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE	140
2.2.6 LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA	143

2.3 LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ESO	147
2.3.1 PRINCIPIOS PARA LA EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL	148
2.3.2 PROPUESTAS PARA EVALUAR LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	166
2.4 SÍNTESIS CONCEPTUAL	175
 3. MARCO PRÁCTICO	 179
3.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN PRÁCTICA	185
3.1.1 CONTEXTO ESPACIAL Y SOCIAL	187
3.1.2 CONTEXTO TEMPORAL	196
3.1.3 TÉCNICAS Y HERRAMIENTAS PARA LA INVESTIGACIÓN PRÁCTICA	199
3.1.6 PLANIFICACIÓN DE ANÁLISIS DE DATOS	219
 3.2 TRABAJO DE CAMPO	 223
3.2.1 EL PROYECTO <i>TERRUÑO</i>	223
3.2.2 15 PROYECTOS DE EVALUACIÓN CREATIVA	250
1) DERIVA POR VILLALUENGA	257
2) EN TORNIO AL ENTORNO	265
3) ARTE ADOLESCENTE	275
4) INTERVENCIONES	287
5) ME GUSTA	293
6) LA ZANAHORIA PERFECTA	299
7) WE ARE GOLDEN	307

8) ESTÉTICA Y CONCEPTO EN EL DISEÑO DE UN PERFUME	315
9) LA REALIDAD EN ANUNCIOS	327
10) AUDIOGUÍA ADOLESCENTE	335
11) POLÍGONOS RELACIONALES	345
12) ¿QUÉ VALE EN EL ARTE CONTEMPORÁNEO?	353
13) COEVALUACIÓN CULINARIA	359
14) CARTAS DE AMOR DE IDA Y VUELTA	367
15) EVALUACIÓN EN 59 mm.	375
3.2.3 ANÁLISIS DE DATOS	387
3.3 RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN PRÁCTICA	393
3.3.1 CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN CREATIVA	393
3.3.2 CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS SECUNDARIOS	406
4. CONCLUSIONES	413
4.1 DISCUSIÓN ¿LA EVALUACIÓN CREATIVA FAVORECE EL APRENDIZAJE?	419
4.1.1 UTILIZAR OTROS LENGUAJES PARA REPRESENTAR EL APRENDIZAJE	419
4.1.2 REIVINDICAR LA REFLEXIÓN COMO PARTE DEL PROCESO DE EVALUACIÓN	422
4.1.3 INTEGRAR LA EVALUACIÓN COMO CONTENIDO DE LA ASIGNATURA	429
4.1.4 DISCUSIÓN FINAL	436
4.2 RECOMENDACIONES	437
4.3 FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	441

5. BIBLIOGRAFIA	445
5.1 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	447
5.2 BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA	455
5.3 WEBFGRAFÍA DE CONSULTA	467
5.4 FILMOGRAFÍA DE CONSULTA	470
6. CREATIVE ASSESSMENT RESUMEN EN INGLÉS	475

ANEXOS

- ANEXO I** Legislación referente a Educación Plástica y Visual.
- ANEXO II** Programación de Educación Plástica y Visual (2013/14).
- ANEXO III** Tablas de Proyectos EVALUACIÓN CREATIVA.
- ANEXO IV** Entrevista a Paco Azorín.

RESUMEN

Este proyecto parte de una premisa muy clara: si en el aula de Educación Plástica y Visual aceptamos que el objetivo de nuestra materia es crear ciudadanos críticos con la realidad que les circunda y personas creativas capaces de transformar esa realidad; si trabajamos unos contenidos que guardan relación con los mundos visuales a los que se enfrentan nuestros estudiantes, y cambiamos la metodología para dejar de hacer “manualidades” y pasar a generar proyectos artísticos que hagan pensar a todo aquel que interactúa con ellas; entonces **tenemos que cambiar también la forma en la que evaluamos ese aprendizaje.**

Para exponer nuestra propuesta hemos creído conveniente estructurar este proyecto en cuatro capítulos. En el primero, INTRODUCCIÓN, se narra en primera persona los motivos que llevaron a la autora, profesora de Secundaria, a plantearse la necesidad de cambiar la forma en la que evaluaba. En este capítulo se identifican los tres problemas básicos relacionados con la evaluación que se pretenden solucionar: 1) la obsesión del Sistema Educativo por generar números que representen el aprendizaje, 2) la obsesión por encontrar certezas objetivas y negar la naturaleza abierta, incierta y ambigua del aprendizaje, y 3) la obsesión por buscar la validez, es decir, la certificación, en vez de centrar la evaluación en el auténtico proceso de aprendizaje. Para solucionar estos tres problemas proponemos desarrollar una EVALUACIÓN CREATIVA que: 1) utilice otros lenguajes para representar el aprendizaje, 2) reivindique la reflexión como parte del proceso de evaluación, y 3) integre la evaluación dentro de los conocimientos de la asignatura

En el segundo capítulo, MARCO REFERENCIAL tratamos de contextualizar conceptualmente las variables que intervienen en esta investigación. Para ello exponemos qué es lo que entendemos por Educación, qué implica que sea Secundaria, y en qué afecta al proceso de aprendizaje el hecho de que sea Obligatoria. A continuación pasaremos a analizar las distintas funciones que cumple la evaluación en la ESO, utilizando como punto de partida la legislación vigente, pero añadiendo referencias teóricas y prácticas relevantes. Siempre dentro del segundo capítulo, expondremos cómo entendemos la Educación Plástica y Visual en el contexto de la sociedad actual: a qué fines entendemos que debe dirigirse, y qué contenidos debe tratar. Terminaremos este subcapítulo sobre educación artística reflexionando sobre las propuestas que se han hecho a nivel teórico sobre cómo evaluar el aprendizaje de nuestra materia.

En el tercer capítulo, MARCO PRÁCTICO, expondremos la forma en la que hemos aplicado y valorado cualitativamente nuestra propuesta. Especial importancia tiene el apartado 3.2. Trabajo de Campo, pues es en este subcapítulo donde el lector podrá apreciar diferentes actividades que se han desarrollado para implementar el aprendizaje en el contexto real de la Educación Plástica y Visual; así como las estrategias de evaluación que se han utilizado en cada una de las actividades. En este mismo capítulo, dentro de la investigación práctica, se muestran, en el apartado 3.3, los resultados obtenidos en relación con los objetivos enunciados al inicio de nuestra investigación.

Finalmente, en el capítulo cuatro, CONCLUSIONES, exponemos cuáles consideramos que son las repercusiones de nuestra implementación educativa. En el subcapítulo 4.1 presentaremos las reflexiones que hemos desarrollado a través de los tres años de trabajo e intentaremos explicar **por qué consideramos que una evaluación creativa favorece el aprendizaje**. Dicho lo cual propondremos en el subcapítulo 4.2 una serie de recomendaciones a tener en cuenta si se pretende desarrollar este tipo de evaluación en el aula. Para pasar, por último a enunciar en el subcapítulo 4.3 las líneas de investigación que dejamos abiertas.

Palabras clave: Evaluación, educación artística, educación Secundaria, arte contemporáneo.

EVALUACIÓN CREATIVA:

ESTRATEGIAS CONTEMPORÁNEAS PARA
REPRESENTAR EL APRENDIZAJE EN LA
EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ESO.

LUCÍA SÁNCHEZ.

PREFACIO

Hace unos años fui al Museo del Prado con un grupo de 1º de la ESO. Habíamos visto *Las Meninas* en clase y desde entonces no paraban de pedirme que fuéramos de excursión a verlas. Estábamos todos juntos delante del cuadro, callados, cuando Carlos me miró y dijo: “Profe, ¿cuál es el cuadro más importante de España?” Entonces yo pensé un poco y contesté: “Pues posiblemente éste.” “¿*Las Meninas*?” “Sí” dije mientras acumulaba argumentos en mi mente para explicarle el porqué, consciente de que esa iba a ser su siguiente pregunta. Pero en lugar de eso, me preguntó: “Y ¿cuánto vale?” “¿Cómo?” contesté, no había entendido su pregunta. “Sí, que ¿cuánto vale? ¿cuánto cuesta el cuadro?” “Pues... ¿en dinero?” “Sí” me contestó tranquilamente. “Pues... no lo sé. Bueno, es que no vale dinero porque no se puede vender.” “Bueno, pero aunque no se venda ¿cuánto cuesta?” “No, es que no cuesta, no tiene precio de venta porque no se vende. Pertenece al Patrimonio Español y no puede venderse a una empresa privada ni a otro país.” “Pero si se vendiera ¿por cuánto se vendería? ¿cuánto valdría?” “Si es que no tiene precio, en términos de dinero no vale porque al no poderse vender...” “Pero si tuviera un precio ¿cuánto sería?” “¡Ochocientos millones de euros!!!” le contesté solo por darle una respuesta. “¡Aaaala!” exclamaron todos fascinados por lo mucho que valían *Las Meninas*.

1. INTRODUCCIÓN

1. INTRODUCCIÓN

1.1 LO QUE ME HA LLEVADO HASTA AQUÍ.

1.2 Y A DÓNDE QUIERO LLEGAR

la EVALUACIÓN tiene más que ver con la CERTIFICACIÓN que con el propio APRENDIZAJE.

1.3 ANTECEDENTES → Evaluación vs Arte Contemp.

1.4 OBJETIVOS → Desarrollar y definir las características de una evaluación que favorezca el aprendizaje.

1.5 HIPÓTESIS →

UNA EVALUACIÓN CREATIVA

FAVORECE EL APRENDIZAJE.

1.6 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1.7 METODOLOGÍA CUALITATIVA y NARRATIVA.

1.1 LO QUE ME HA LLEVADO HASTA AQUÍ. BIOGRAFÍA

Decía Paul Valery que en «el inicio de toda teoría hay siempre elementos autobiográficos» (Fontcuberta, J. 2011: 13). Así pues, empecemos por el principio:

YO NUNCA QUISE SER PROFESORA

Bueno, no es que no quisiera serlo, es que nunca consideré que fuera mi vocación. En realidad sí que quería ser profesora, pero durante unos años, hasta que pudiera ganarme la vida de otra forma. La verdad es que pensaba que no sería demasiado complicado transmitir mis conocimientos a un grupo de chavales, y que tendría las tardes libres para dedicarme a «mis cosas». El problema es que una vez que decidí meterme en el Sistema, quería hacerlo bien, y lo de transmitir mis conocimientos se fue complicando, de forma que las tardes libres se convirtieron en una utopía, y «mis cosas» resultaron ser esto: una tesis doctoral.



Imagen 1. Típica silla de docente en el Sistema Educativo Español.

Imagen realizada por la autora. “Esa era mi silla, la destinada a ser ocupada por mí.”

Mi primer día de clase fue un desastre. Cuando me di cuenta de que estaba sola y desarmada en una habitación llena de 28 adolescentes que me miraban expectantes ya era demasiado tarde. Afortunadamente ninguno presentía que yo estaba más asustada que ellos. ¿Cómo iban a saberlo? Yo (Luci, Luchi, Lux, ...), era ahora Lucía Sánchez, su ¡profesora! Un ser creado y diseñado para estar allí y conducir el barco. No podían siquiera sospechar que yo no tenía ni idea de qué hacer en ese momento. Afortunadamente para mí, ellos sí sabían lo que tenían que hacer, de forma que uno a uno se fueron sentando en sus sillas. Una vez que todos ocuparon su lugar yo, inconscientemente, ocupé el mío. Se trataba de aparentar seguridad, así que **sin pensarlo mucho me senté en la única silla acolchada que había en el aula. Esa era mi silla, la destinada a ser ocupada por mí.** Yo era la única persona de esa sala a la que el Sistema había legitimado para sentarse en ella.

Y lo había hecho a través de 3 documentos: el primero era un título de Licenciada en Bellas Artes, un papel que suponía que yo sabía lo que tenía que enseñar; el segundo era un Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), diplomita que hacía presuponer que yo sabía cómo lo tenía que enseñar; y el tercero era un papel que me nombraba Funcionaria en Prácticas, y que me recordaba que era mejor no salir corriendo, a fin de cuentas me había costado mucho llegar hasta allí. Así fue como me metí en este lío: gracias a 3 papeles otorgados por el Sistema Educativo Español que me permitían ocupar una silla, pero en los que no había instrucción alguna sobre cómo continuar. «Armada con mucho conocimiento, pero sin estrategias para manejar las cosas que van apareciendo en nuestras vidas (Tompkins, 1996: xvi)

El primer año sobreviví. No lo hice mal, pero **tenía la sensación de que podía haber hecho algo mucho más interesante con los grupos de la ESO** (Educación Secundaria Obligatoria). En otros aspectos de mi vida tampoco había avanzado. Tenía la intención de hacer el proyecto de investigación para obtener el DEA (Diploma de Estudios Avanzados), ya que había terminado los cursos de doctorado en el Departamento de Dibujo II, pero no había sido capaz ni de definir el tema. Entonces, se me ocurrió solicitar el cambio al Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, que tenía una línea de investigación en Secundaria dentro del programa FEA (Formación en Educación Artística). Mi idea era unificar frentes y avanzar por un único camino. María Acaso también lo vio así, y en cuanto supo que yo era profesora en activo y que tenía la posibilidad de investigar en el contexto real de la Secundaria me aceptó inmediatamente. Aunque antes me puso una condición: que asistiera como oyente a su curso de Doctorado titulado «Didáctica de la Sospecha». Cuando le conté a mi amiga Ana que María sería mi tutora, ésta me dijo “Ya verás, te va a dar caña, ¡pero de la buena!”

CAÑA, PERO DE LA BUENA

Así fue, durante ese año, mi segundo como profesora, aprendí muchísimo, y descubrí que no estaba sola. Que muchos otros antes que yo se habían planteado que la Educación Plástica y Visual no podía consistir en «pinta y colorea», sino que debía servir para **analizar los mundos visuales que nos rodean** y amortiguar el impacto que las imágenes producen en nuestras vidas.

Esa fue mi primera lección: reaprender mis objetivos. Y digo reaprender porque yo ya los conocía. Tan solo dos años antes, en la programación para la Oposición, había escrito: «Es necesario capacitar a los individuos para apreciar, analizar, reflexionar y criticar la información de su entorno visual y plástico». Y sin embargo, aun sabiéndolo tan necesario, **en clase mis chicos estaban construyendo un triángulo de color**. Y el problema no era tanto que estuvieran haciendo ese trabajo en sí, sino que **no estaba generando ninguna conexión entre el tema del color y el mundo real en el que nos encontrábamos**. Gracias a este curso conocí a autores que, como Efland, Fredman, Marín, o la propia Acaso, reforzaban la idea de que había que generar en el aula estrategias que permitieran a los estudiantes (y a mí misma), comprender el mosaico de realidades generado a través de las imágenes. Escritores como Giroux, McLaren y Kincheloe que hablaban de la educación para un fin emancipador. Y Lipovedsky o Jiménez, que me alentaban sobre la necesidad de luchar contra el ya conocido efecto realidad de las imágenes. Releí a Barthes, a Dewey y a Baudrillard. Y aunque algunas de esas obras me resultaron más que interesantes, otras me parecían llenas de palabras fáciles de decir, difíciles de poner en práctica. Me parecía imposible desarrollar esos conceptos en el aula, y en cada sesión repetía: “si todo eso está muy bien, María, pero en un aula de la ESO no se puede hacer”. Entonces María me presentó a **Emma Manso**, una profesora de Secundaria que llevaba ya muy avanzada su investigación en el uso de la cultura visual como contenido en el aula. Ella fue la que hizo que mi escepticismo crítico decayera, y fuera capaz de apreciar las demás innovaciones que se estaban desarrollando en el Departamento de Didáctica. **Todas las líneas de investigación coincidían en utilizar la misma estrategia: trabajar productos visuales actuales como parte de la**



Imagen 2. Triángulo del color: ejercicio de síntesis sustractiva realizado por Marta (2º ESO, 2008).

Imagen realizada por la autora. “El problema no era tanto este trabajo en sí, sino que no estaba generando ninguna conexión entre el tema del color y el mundo real”.

asignatura.

Desde 2003 se habían ido sucediendo diferentes experiencias: Raúl Díaz-Obregón presentó su tesis sobre los valores potenciales del arte contemporáneo en la educación artística, centrándose en la instalación. Noelia Ántúnez presentaba el método MUPAI para la comprensión de las artes visuales en contextos museísticos. Y al año siguiente, el proyecto QUESO, proyecto de investigación desarrollado por el GIMUPAI (Grupo de Investigación del Museo Pedagógico de Arte Infantil), dependiente del Departamento, emitiría sus conclusiones en defensa del arte contemporáneo como contenido en la ESO.

La premisa era clara: **si quería que mis estudiantes fueran críticos con la realidad tenía que meter esa realidad en el aula fuera como fuera; y trabajar el lenguaje visual desde una perspectiva contemporánea.** Publicidad, *visual merchandising*, *mass media*, y por supuesto arte contemporáneo. De repente me di cuenta de que el “en la ESO no se puede” que llevaba repitiendo durante meses era solo una excusa, que en la legislación no había nada que me impidiera enseñar el color de otra manera; y que si el Sistema me había puesto ahí era para que yo, y no otra persona, tomara las decisiones. Así que, una mañana, empoderada con todas estas reflexiones y apoyada por mis compañeros de Doctorado, se me ocurrió decir en mitad de la clase: “¡Me aburro!” Los alumnos de 2º C que coloreaban sus láminas con colores fríos y calientes, levantaron la cabeza sorprendidos: “¿Cómo dices profe?” “Lo que habéis oído, que me aburro. Me aburro mucho”. Ellos se miraron los unos a los otros sin salir de su asombro. “A ver” continué yo “¿de qué va esta asignatura? ¿para qué sirve?” “Pues no sé, para pintar” “¿Qué



Imagen 3. Obtención de colores de la propia indumentaria a través de la síntesis sustractiva (3º ESO, 2012).

Imagen realizada por la autora. “Tenía que meter esa realidad en el aula fuera como fuera; y trabajar el Lenguaje Visual desde una perspectiva contemporánea.”

aprendes pintando?” “No sé, los colores” “¿Y para qué sirven? ¿En qué te afectan a tí los colores?” Poco a poco, iniciamos un debate sobre el uso del color en los productos visuales: en las noticias, en la publicidad, en la revista de coches que uno llevaba en la mochila, en sus ropas, en los programas de televisión, etc. No recuerdo muy bien como continuó exactamente la clase, pero sí que todo empezó a fluir.

A final de curso Víctor, un chico que yo consideraba bastante ausente en el aula, me dijo: “bueno, es lo que tú nos has enseñado ¿no? que todas las imágenes quieren vendernos algo”.

¿DISCIPLINA MATERNA O «LENILISMO CARIÑOSO»?

Llegamos al tercer año: otro desastre. En el concurso de traslados me dieron un centro rural. Yo llegué llena de motivación e ilusión, y una actitud revolucionaria. Quería cambiar las cosas, y repetir el éxito que había cosechado en el año anterior. Sabía que como profesora titular podía (y debía) decidir qué enseñar a mis estudiantes. Lo que ignoraba es que **ellos tenían la total libertad de no aprenderlo**. Al igual que el primer año, mi experiencia en Bachillerato fue excelente, pero en la ESO mis premisas eran falsas: no les interesaba la publicidad, ni la moda, ni las nuevas tecnologías. Prácticamente no jugaban a videojuegos, y no veían demasiado la tele. Pasaban el día en la calle, en el campo o “mirando al techo” (palabras literales de uno de ellos). La cultura visual no operaba sobre ellos de la manera que yo conocía, no había nada que amortiguar. Y por ende, el adulto que yo quería crear no tenía nada que ver con el que ellos querían ser. En resumen, no tenía ni idea de quiénes eran mis alumnos y no supe cómo conectar con ellos.

Es curioso que fuera justo durante ese curso cuando leí (por primera vez) *Posiciones en la Enseñanza*. ¡No entendí nada! En ese libro Elisabeth Ellsworth hablaba justamente del **concepto de Direccionalidad, de la manera en la que un profesor enseña a través de cómo se dirige a sus estudiantes**. Y de que ese «cómo» depende justamente de quién cree el profesor que son sus estudiantes. En ese momento, no acababa de entender lo que Ellsworth me estaba proponiendo, pero la idea era asumir que la relación entre el profesor y el estudiante iba a ser siempre una paradoja; porque uno no es nunca una única persona, porque toda relación es **incontrolable**, y porque además en el aprendizaje opera una tercera persona: el **inconsciente**. Todos estos conceptos daban vueltas en mi cabeza, no los entendía y no me daba cuenta de que eso era justamente lo que yo estaba viviendo. Me negaba a aceptarlos y los rechazaba. Y precisamente, la autora reivindicaba un concepto totalmente nuevo para mí: el de la **ignorancia activa**. La posibilidad de decidir (consciente o inconscientemente) que no quieres aprender lo que te están enseñando.

A mí todo eso me parecía absurdo. Mi función como profesora era facilitar el aprendizaje, pero una vez hecho todo lo posible, si esto no funcionaba, mi función era obligarles a aprender. ¿Cómo iba a concebir la posibilidad de la ignorancia activa en un aula de la ESO? ¡No, no! Ni hablar. Las palabras de Ellsworth hacían que me posicionara nuevamente en un “en la ESO no se puede”. Las conversaciones en torno a su libro desarrolladas con mis compañeros de Doctorado me hacían sentir una fascista: “pero ¿qué diálogo? ¿qué democracia? ¡En un aula de la ESO no

puede haber democracia!!—sostenía yo— como mucho una especie de «dictadura parlamentaria»». Años después, Alejandro Pisticelli nos habló del «leninismo cariñoso», con el cual yo me sentí totalmente identificada.

En lo único en lo que por entonces estaba de acuerdo con Ellsworth era en su defensa de «**la pedagogía, no como práctica representacional, sino como acto performativo**» (Ellsworth, E., 2005: 26). El término «performativo» fue acuñado en los años 60 por John L. Austin, el cual se refería al «enunciado performativo» como aquel que no se limita a describir un hecho, sino que expresa el propio hecho a través del acto. Entendí que lo performativo debía ser la máxima aspiración de todo suceso educativo: dejar de enseñar hechos a través de palabras, y empezar a desarrollar esos hechos en el aula. Precisamente, ese discurso fue lo que permitió que diera una oportunidad a las ideas de Ellsworth, ya que se trataba de una argumentación que iba más allá de las palabras que enunciaba. Había algo en la forma de expresarse que hacía que me sintiera cómoda y nada amenazada, como a menudo me sucedía con el discurso de otros pedagogos. Este libro no era uno de esos que te decían lo que tenías que conseguir en el aula sin contarte cómo. Este texto simplemente te invitaba a reflexionar, a hacerte preguntas sin necesidad de encontrar respuestas absolutas.

Había algo sugerente en esa forma de enfocar la educación, algo que me hacía querer seguir aprendiendo, aunque no estuviera de acuerdo con lo que decía. Y así, sin saber muy bien cómo, me convertí en uno de los miembros activos del colectivo **Pedagogías Invisibles (PI)**. Había llegado el 2010, y ese pequeño grupo de Doctorado se había ido enriqueciendo con diferentes profesionales de la educación artística cuyo único objetivo era seguir aprendiendo.

Nos constituimos como un **grupo de investigación y transformación educativa**. Para ello, entendimos que teníamos que dejar de explicar cómo entendíamos la educación para pasar a *performatizarla*; salir del seminario del Departamento donde siempre nos reuníamos para comenzar a generar conocimiento en otros contextos. Nos hicimos **expertos en generar *performances* donde los límites entre arte y educación no estaban claros**. Los habíamos eliminado, porque descubrimos que para nosotros no había diferencia. Ambos ámbitos buscaban una misma cosa: generar conocimiento y transformar el pensamiento, y lo hacían a través de los mismos procesos. Procesos que nosotros habíamos acordado en llamar «pedagogías invisibles»:

«Las pedagogías invisibles son el conjunto infinito e incontrolable de microdiscursos que se suceden y/o que no se suceden a la vez en un acto pedagógico (o artístico), que acontecen en un segundo plano, latente e inconsciente, dirigidos a un destinatario ideal y que transforman el cuerpo y la mente de los participantes del acto pedagógico (o artístico) en cuestión». (Acaso, M. 2012: 105).

Paralelamente, mis clases dejaron de ser una exposición de conceptos y técnicas, para convertirse en acciones artísticas. El arte contemporáneo había dejado de ser un mero contenido de mi asignatura, para pasar a ser, de forma natural, un recurso metodológico en sí mismo. Poco a poco lo incontrolable, lo inconsciente, lo paradójico del hecho educativo se habían aprehendido en mi estructura mental. **Había dejado de ser profesora, para convertirme en productora cultural.**



Imagen 4. Sillas que representan la diversidad de Pedagogías Invisibles.

Fotografía realizada por la autora en la puerta del Centro Cultural de Matadero, Madrid. (2012)

EVALUACIÓN CREATIVA

El propósito de esta actividad es evaluar la capacidad de los estudiantes para generar ideas creativas y originales en respuesta a un desafío específico.

Los estudiantes deberán trabajar en grupos de tres miembros y tendrán 15 minutos para generar ideas creativas y originales en respuesta al desafío.

El desafío es: Diseñar un producto innovador que pueda ayudar a reducir el consumo de agua en el hogar.

Los estudiantes deberán presentar sus ideas creativas y originales al resto del grupo y explicar cómo funcionan.

El grupo ganador será el que presente la idea más creativa y original, así como la que sea más viable y práctica.

Los estudiantes deberán trabajar en silencio y no podrán consultar con otros grupos durante el tiempo de generación de ideas.

El tiempo de generación de ideas comenzará cuando el profesor dé la señal y terminará cuando él o ella lo indique.

Los estudiantes deberán presentar sus ideas creativas y originales al resto del grupo y explicar cómo funcionan.

El grupo ganador será el que presente la idea más creativa y original, así como la que sea más viable y práctica.

Los estudiantes deberán trabajar en silencio y no podrán consultar con otros grupos durante el tiempo de generación de ideas.

El tiempo de generación de ideas comenzará cuando el profesor dé la señal y terminará cuando él o ella lo indique.

Los estudiantes deberán presentar sus ideas creativas y originales al resto del grupo y explicar cómo funcionan.

El grupo ganador será el que presente la idea más creativa y original, así como la que sea más viable y práctica.

Los estudiantes deberán trabajar en silencio y no podrán consultar con otros grupos durante el tiempo de generación de ideas.

El tiempo de generación de ideas comenzará cuando el profesor dé la señal y terminará cuando él o ella lo indique.

1.2 Y DÓNDE QUIERO LLEGAR. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.

Haciendo un pequeño resumen de todo lo que había ido ocurriendo en torno a la educación artística, durante los últimos años, me di cuenta de que realmente se había avanzado mucho respecto a cuando yo hacía hamburguesas de plastilina en el colegio. Afortunadamente, empezaba ya a ser un tópico decir que hamos en la sociedad de la imagen, que estábamos rodeados de imágenes que construyen la percepción que tenemos del mundo y de nosotros mismos. En ese sentido teníamos claros nuestros **objetivos**. De la misma manera habíamos reivindicado hasta la saciedad la necesidad de crear un corpus de conocimientos (en el más amplio sentido de la palabra), que nos permitiera analizar y entender lo que se oculta detrás de cada una de esas imágenes y productos visuales, por lo que habíamos desarrollado una fuente de **contenido** inagotable. Respecto a los **procesos metodológicos**, también se han propuesto numerosos formatos (los más novedosos los derivados de la filosofía EDUPUNK), que promulgan combinar el ver, analizar, criticar y razonar; con el hacer, construir, producir y transformar.

Así que se habían reformulado los objetivos, incorporado nuevos contenidos, implementado y perfeccionado los procesos metodológicos, y se seguían trabajando e investigando sobre ellos. Pero en la práctica, dentro de las instituciones, las cosas parecían no haber cambiado. Se percibía miedo en muchos docentes que, aun viendo con buenos ojos esas propeustas, no acaban de atreverse a desarrollarlas. E incluso aquellos que sí que se animaban a convertir su aula en un campo de batalla ideológico lo hacían de manera puntual, volviendo a los contendios formulados de manera sintética para poder evaluarlos a través de exámenes y tests. ¿Por qué? Ese era precisamente el problema, **en esta revolución educativa la evaluación no había cogido el tren**. La evaluación seguía en el andén.

De la misma manera que no tiene sentido desarrollar contenidos actuales y progresistas utilizando formatos tradicionales, estamos entrando en una profunda contradicción si seguimos utilizando criterios y métodos de evaluación que no permiten la multiplicidad de resultados, las ideas abiertas, o los procesos inacabados. Si estamos de acuerdo en que el aprendizaje es un evento demasiado complejo como para limitarlo a una prueba objetiva, entenderemos que **es necesario replantearnos otras formas de entender la evaluación**.

OBSESIÓN POR LOS NÚMEROS

Uno de los proyectos que desarrollo todos los años en el aula comienza con la tarea de hacer un dibujo libre de su habitación. La faena no es sencilla para un chaval de 13 años cuya autocrítica (generalmente) se ha desarrollado, mientras que sus habilidades gráficas no. Algunos sufren mucho, pero otros se lanzan a la batalla del papel en blanco sin ninguna preocupación. En ese

primer año como profesora, Alberto, un chaval muy alegre de segundo de la ESO, se acercó a mi mesa y mientras me mostraba su dibujo me preguntó: **“Profe, ¿cuánto me das por esto?”** “¿Perdona?” le contesté yo bastante confundida. “Sí, que ¿cuánto me das por esto? Si me das un 5 te lo entrego ya, y si no llega lo coloreo”. No podía creer que me estuviera haciendo esa pregunta. En vez de intentar hacerlo lo mejor posible, me pedía que limitara su proceso de investigación indicándole cual era el mínimo. Por mi parte, no tenía pensado puntuar ese ejercicio, era solo una manera de iniciarles en la representación del espacio, pero consideré oportuno decirle que no llegaba al 5 para que se esforzara un poquito más.

A partir de ese momento empecé a darme cuenta de la cantidad de situaciones absurdas que se generaban en torno a los números. A priori, **la idea de evaluar tenía sentido en la medida en que podemos valorar si hemos conseguido o no lo que nos proponíamos**, e incluso hacer modificaciones en el planteamiento, en el caso de que no nos sintieramos satisfechos con el resultado. Pero **en la práctica, la evaluación se había acabado identificando con la mera calificación**, limitándose básicamente a «tasar» ese grado de satisfacción, en vez de a reflexionar sobre cómo mejorar el aprendizaje.

Sin darnos cuenta, la obsesión por los números había llevado a tal extremo, que como estudiantes nos encontrábamos haciendo cábalas del tipo “si he sacado un 6 en este examen, con que saque un 4 en el otro apruebo”. Y como profesores habíamos confundido el verdadero sentido de la evaluación y nos habíamos centrado en catalogar y clasificar el conocimiento en términos del 1 al 10. Sin embargo, calcular esto de manera exacta no siempre era posible. Hablando con mis

compañeros me di cuenta de que no era la única que en ciertos momentos se sentía incompetente a la hora de calcular si el trabajo de un estudiante se merecía un 6 o un 7. Al fin y al cabo la Oficina Internacional de Pesas y Medidas no nos había facilitado el instrumento adecuado para medir el aprendizaje. Ni nos lo facilitaría jamás, porque, por mucho que lo pretendieramos, el aprendizaje no tenía unidad de medida. Y es que, como señalaban varios autores (Fernández Enguita, Gimeno Sacristán, Barlow,...) el utilizar números en la evaluación no era más que el deseo de aparentar precisión y objetividad ante un proceso que no es para nada objetivo. Poco a poco me di cuenta de que, al fin y al cabo, **los números del 1 al 10 no eran más que un mero sistema de representación**, una forma muy sintética de representar el conocimiento.

Un lenguaje bastante pobre, por otra parte, dada su limitación simbólica ante algo tan complejo como es el proceso de aprendizaje. El clásico ejemplo es el del 5: un estudiante que se esfuerza al máximo, pero que intelectualmente no es brillante suele obtener un 5. Muy a menudo la misma nota que un estudiante vago, pero con buena capacidad intelectual que, como Alberto, se conforma con aprobar. El mismo símbolo se utiliza para expresar dos realidades educativas completamente diferentes.

El problema, además, no es que los símbolos se confundieran con la realidad que representan; sino que, muy a menudo, transformaban esa realidad y actuaban como etiquetas de la identidad. “Yo en primaria sacaba dieces y me sentía listo” me contaba un día Sergio “y ahora en el instituto... me siento tonto” “Y ¿qué tendrá que ver un número que yo te doy con que seas listo o tonto?” le dije yo “¡Ya!...” contestó poco convencido. Pues, al fin y al cabo, todos hemos experimentado alguna vez algo parecido, porque a eso se resume nuestra vida académica. Sabemos que las mejores notas irán a la Universidad, conseguirán una beca, tendrán un trabajo...

ganarán dinero y tendrán un estatus social que no dependerá tanto de sus saberes como de los títulos que han ido acumulando. Eso es lo que hacen “las notas”, certificar los saberes en una sociedad en la que todo se mercantiliza, incluyendo el conocimiento. De hecho, **al conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y talentos que posee una persona y la hacen apta para desarrollar actividades específicas se le denomina capital humano**; un concepto acuñado por Theodore Schultz, que se basa en la idea de que la productividad de una empresa depende también de las capacidades, actitudes, destrezas y conocimientos que cada miembro de la empresa aporta; teniendo en cuenta que dichas destrezas están irremediabilmente definidas por la educación recibida. De ahí la importancia de las calificaciones escolares como criterio de «selección personal» Sean o no reflejo de un verdadero aprendizaje, las notas, es decir **los números, son utilizados como «imagen de marca» de nuestro bagaje educativo**. De tal manera que lo que debería ser aprender por el mero hecho de construirse a uno mismo, de mejorar, de querer sacar lo mejor de cada uno, se convirtió en un deseo de obtener un numerito específico por cualquier medio

OBSESIÓN POR LAS CERTEZAS

Otra actividad que intento hacer cada año es pedirles que analicen una obra de arte para que aprendan a pasar del discurso denotativo al connotativo. El año pasado Aitor eligió *Repeat after me* de Barbara Kruger. Comenzó describiendo la imagen: formato cuadrado, marco rojo, fondo azul, muñeco en blanco y negro que sostiene un cartel que dice «Repeat after me». “Vale. ¿Qué crees que quiere contar la artista con esta obra?” “No sé.” “Bueno, pues ¡piénsalo!” “No sé.” “A ver, ¿qué es lo primero que te llama la atención de la imagen?” “El muñeco.” “¿Por qué?”



Imagen 5. *Repeat After Me*, de Barbara Kruger.

Obra elegida por Aitor para su trabajo de análisis, y que se convirtió en una auténtica metáfora el hecho educativo.

Recuperado en: <http://oseculoprodigioso.blogspot.com.es/2007/04/kruger-barbara-arte-conceptual.html>

“No sé.” “¿Qué tipo de muñeco es?” Yo estaba empezando a ponerme nerviosa. “Un muñeco de ventrílocuo.” “Muy bien. ¿Y qué hace ese muñeco” “Sostiene un cartel” “¿Cómo es el cartel?” “Pues parece de esos que te hipnotizan” “¿Qué más?” “Pone repeat after me” “¿Qué significa?” “Repite después de mí” “Bueno, o repite conmigo, ¿no? ¿Qué significa que un muñeco de ventrílocuo sostenga un cartel que dice algo así como repite lo que yo diga?” “No sé.” ¡Era exasperante! Pero entonces Alba levantó la mano “Yo creo que lo que Barbara Kruger intenta decirnos es que muchas veces repetimos ideas que no son nuestras”.

Alba continuó: “Si tú repites lo que dice un muñeco que a su vez no habla por sí mismo, sino que dice lo que otro le dice que tiene que decir... al final estás diciendo cosas que tú no has pensado. Como cuando repetimos cosas que hemos oído en la tele o a unos amigos, pero sin entender bien lo que estamos diciendo.” ¡Muy bien! ¡Brillante! Increíblemente yo no esperaba tanto. Buscaba una respuesta aproximada, pero no tan convincentemente expuesta. “¡Muy bien, Alba!” Entonces me volví hacia Aitor y le dije “Y tú, Aitor, ¿qué opinas después de lo que ha dicho Alba? ¿qué crees que quiere decir la obra?” Aitor se tomó unos segundos para contestar, parecía reflexionar, y entonces contestó: “Sí es verdad, es lo que Alba ha dicho” “¿El qué? ¿Con qué estás de acuerdo de lo que ha dicho?” “Con que repetimos lo que otros dicen sin pensar en lo que decimos”.

Sonó el timbre, la clase terminó y lo chicos salieron al recreo corriendo. Yo me quedé allí medio atontada, pensando en lo que había sucedido en el aula. ¿Había sido un perfecto ejemplo de lo que Barbara Krugger criticaba? ¿O realmente Aitor había entendido y estaba de acuerdo con la reflexión de Alba? ¿Cómo podía saberlo?

Si aprender, más allá de incorporar contenidos memorísticos o procesos mecánicos, implica una transformación. ¿Cómo puedo yo saber con certeza que lo que yo desarrollo en el aula está transformando realmente a alguien? O lo transformará siquiera algún día ¿Cómo puedo yo estar segura de que mis alumnos no repiten mecánicamente lo que saben que yo quiero oír? Y si esas ideas eran realmente propias, ¿se debían a mi actuación en el aula? ¿La elocuente lectura de imagen realizada por Alba se debía a mis aportaciones en clases previas, o eran fruto de su bagaje cultural, del cual yo no era responsable? Si además, en mis clases pretendo premiar los discursos propios ¿cómo podía pretender que un pensamiento es correcto o incorrecto? En resumen, ¿cómo puedo tener la certeza de que, efectivamente, el aprendizaje está sucediendo?

OBSESIÓN POR LA VALIDEZ

Y el problema no es solo saber si el aprendizaje está sucediendo, sino que muchas veces la cuestión principal es demostrar que efectivamente se está produciendo. Por mucho que consideres unos objetivos interesantes, unos contenidos que conecten con los estudiantes, y una metodología que genere motivación en el aula, al final esos objetivos, contenidos y métodos tiene que ser tasados y traducidos en números del uno al diez. Tienes que demostrar que esa actividad es eficiente, útil, válida. Pero ¿válida para qué? Una vez más ¿cómo se mide el valor de la educación?

En la película *El Club de los Poetas Muertos* (Weir, P. 1989) había una escena en la que leían un libro titulado *Entender la Poesía*. El ficticio texto decía así:

«para entender a fondo la poesía debemos antes familiarizarnos con su métrica, rima y figuras retóricas, y luego hacernos dos preguntas: una, ¿con cuánto talento

se ha conseguido el objetivo del poema?, y dos, ¿qué importancia tiene dicho objetivo? La pregunta una mide la perfección del poema, la pregunta dos su importancia, y una vez estas preguntas están contestadas, determinar la grandeza resulta una tarea relativamente fácil. Si la medida de perfección del poema se coloca en la horizontal de una gráfica, y su importancia se marca en la vertical, entonces calculando el área total del poema tendremos la medida de su grandeza.»

Y a pesar de ser un texto ficticio en una película ficticia, muchos son los teóricos de la pedagogía que abogan por un sistema parecido a la hora de medir el conocimiento.

Pero esa obsesión por validar la poesía, el arte, o el aprendizaje deja fuera numerosos procesos, experiencias y vivencias que son, cuanto menos, igual de valiosas que alcanzar unos objetivos concretos. «En esta unidad el alumno aprenderá a...» ¿A qué? ¿Cómo se puede prever que el estudiante realmente incorporará una serie de conocimientos concretos? Cuando el aprendizaje depende de multitud de factores difíciles de acotar como el estado de ánimo, el deseo consciente e inconsciente, la motivación intrínseca y extrínseca, la maduración cognitiva, y un largo etcétera que no solo dependen del diseño de la actividad en sí. Como bien indica José Gimeno Sacristán en su obra *La pedagogía por Objetivos, obsesión por la eficiencia*, «puede resultar empobrecedor de nuestras miras el poner tanto énfasis en el logro de eficiencia si con ello restringimos el ámbito de objetivos posibles y analizamos, evaluamos y seleccionamos los métodos pedagógicos por lo eficaces que se muestran para conseguir objetivos muy concretos, no considerando otros efectos más complejos que permitan juzgar al método respecto de objetivos más amplios» (1982: 8). También Abraham Maslow, famoso psicólogo humanista, consideraba ya en los años 60, que

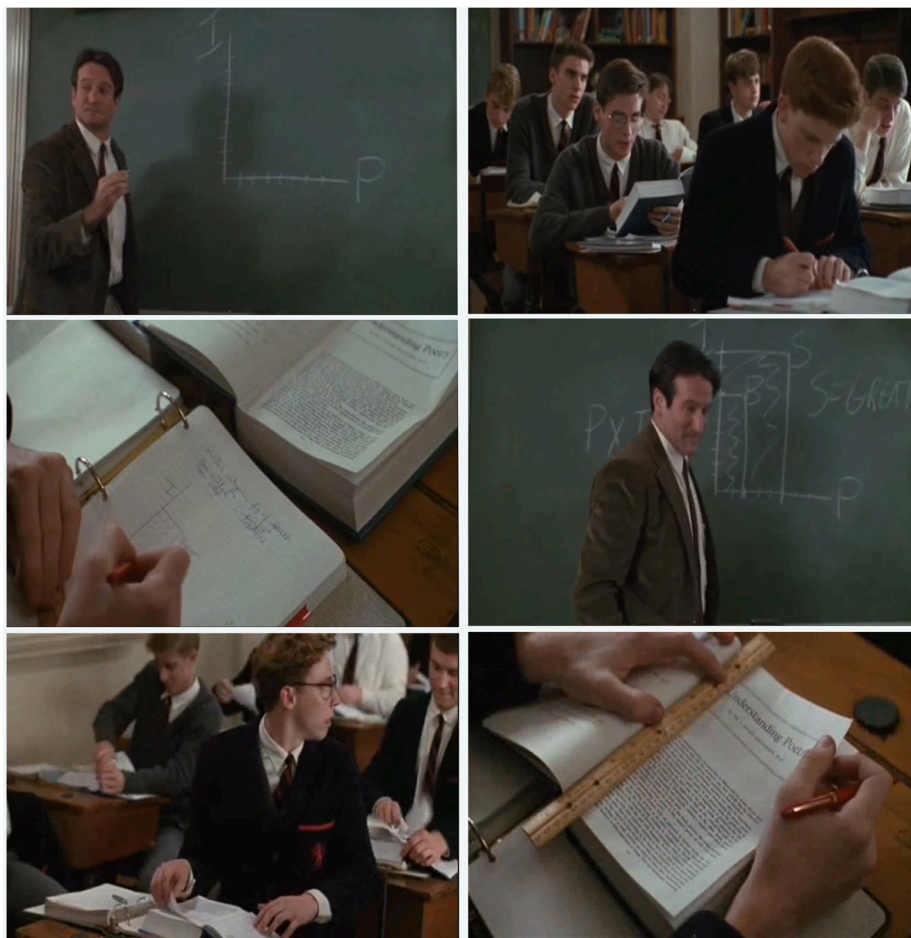


Imagen 6. Fotogramas de la película *El club de los Poetas Muertos* (Weir, P. 1989).
Parte referente al libro *Entender la Poesía*, donde se dan las instrucciones para medir la calidad de un poema.

Recuperado en: <http://www.youtube.com/watch?v=c7TM5584Xp4>

existía una abrumadora mayoría de maestros, profesores, directores, inspectores, etc. preocupados por impartir el conocimiento que los niños necesitan para vivir en una sociedad industrial sin preguntarse por el propio conocimiento:

«No son especialmente imaginativos o creativos, ni tampoco suelen preguntarse por qué enseñan lo que enseñan. Su principal preocupación es la eficacia: la implantación del mayor número de hechos en el mayor número posible de niños, con un mínimo de tiempo, gasto y esfuerzo..» (Maslow, 1993: 219).

En este procecer la evaluación cumple una función capital. Pues, como hemos visto, parece que:

**La evaluación tiene más que ver con la certificación
que con el propio aprendizaje**

Sin embargo, la evaluación no debería servir para determinar si el estudiante ha llegado o no a su destino, sino **ayudarle a entender el lugar en el que se encuentra para posibilitarle un avance**. Desarrollar en el aula estrategias de evaluación que permitan al estudiante reflexionar sobre su aprendizaje debe ser una tarea fundamental en el proceso de enseñanza. Motivarle para progresar, en vez de chantajearle a través de un número. Claramente, **DEBERÍA HABER OTRA MANERA**.

EVALUACIÓN CREATIVA

El propósito de esta actividad es evaluar la capacidad de los estudiantes para generar ideas creativas y originales en respuesta a un desafío específico.

Los estudiantes serán evaluados en función de la originalidad, viabilidad y claridad de sus ideas.

Se les pedirá que presenten sus ideas en un formato de presentación de 10 minutos.

Se les pedirá que expliquen cómo han desarrollado su idea y cómo la han validado.

Se les pedirá que respondan a una serie de preguntas de evaluación.

Se les pedirá que presenten sus ideas en un formato de presentación de 10 minutos.

Se les pedirá que expliquen cómo han desarrollado su idea y cómo la han validado.

Se les pedirá que respondan a una serie de preguntas de evaluación.

Se les pedirá que presenten sus ideas en un formato de presentación de 10 minutos.

Se les pedirá que expliquen cómo han desarrollado su idea y cómo la han validado.

Se les pedirá que respondan a una serie de preguntas de evaluación.

Se les pedirá que presenten sus ideas en un formato de presentación de 10 minutos.

Se les pedirá que expliquen cómo han desarrollado su idea y cómo la han validado.

Se les pedirá que respondan a una serie de preguntas de evaluación.

1.3 ANTECEDENTES

Pero ¿cuál era esa manera? Antes de iniciarnos en el desarrollo de una posible propuesta, debíamos analizar los estudios que otras investigaciones habían aportado en torno al tema de la Evaluación en la Educación Artística.

Como ya hemos apuntado, **la fase de evaluación es la gran olvidada en el proceso de innovación que está viviendo la educación artística** (fuera y dentro de la ESO). Evidencia de este hecho es la ausencia de investigaciones doctorales relacionadas con el tema que nos ocupa. La mayoría de las investigaciones relacionadas con la educación artística se centran en procesos metodológicos y en el uso de contenidos concretos como estrategia. Aunque si bien es cierto, que muchas de ellas señalan la necesidad de desarrollar investigación más concretas centradas en el tema de la evaluación. Un ejemplo de ello es la tesis doctoral de **Juan José Morales Artero** titulada: *La Evaluación en el área de Educación Visual y Plástica en la Educación Secundaria Obligatoria* (UAB, 2001). Esta investigación evalúa la situación actual de la materia, evidenciando sus carencias, a la vez que señala algunas propuestas de mejora. En el tema de la evaluación propiamente dicha, señala que:

«la evaluación se corresponde con uno de los elementos más problemáticos de la Educación Artística— señalando como uno de los motivos principales que— **lo relacionado con la creación artística pertenece al ámbito subjetivo, por lo que es complicado objetivar** en unos contenidos o cometidos determinados, y más difíciles de ser enjuiciados de manera objetiva». (Morales Artero, 2001: 206).

En sus conclusiones evidencia:

«La falta de evaluación sobre el currículum, y de la misma evaluación, entendida como metaevaluación, que permita poner de manifiesto los problemas básicos que presenta el área de educación artística.» (Morales Artero, 2001: 314).

Otra importante aportación es el trabajo desarrollado por **Noemí López** dentro este Departamento para la obtención de las suficiencia investigadora. Esta profesora de Secundaria, plantea hasta qué punto «¿hemos integrado las competencias básicas en el aula de Secundaria?» y en las conclusiones de su DEA (Diploma de Estudios Avanzados) *La WEB 2.0 como recurso didáctico colaborativo en la E.S.O.: Luces y sombras de la integración de competencias básicas en Música y Educación Visual y Plástica de la Educación Secundaria*; señala la necesidad de desarrollar nuevos Sistemas de Evaluación:

«Diversos autores señalan la importancia que reviste la evaluación en la eficacia del aprendizaje competencial. Como hemos visto, en la mayoría de las aulas de Música y Educación Visual y Plástica se mantienen métodos de evaluación tradicionales basados fundamentalmente en la repetición de conocimientos y la memorización: no se tiene en cuenta suficientemente la dimensión de las aptitudes y actitudes esenciales de las competencias clave. [...] Las formas y las condiciones en las que evaluamos a los estudiantes, las cuestiones que destacamos, las actividades que proponemos, los saberes que privilegiamos son una ventana abierta a nuestros pensamientos y creencias tácitas, a nuestro *currículum oculto*. Tenemos que desarrollar competencias docentes que nos ayuden a evaluar de forma más consciente y coherente nuestra propia práctica pedagógica.» » (López, N. 2011: 66)

Otras investigaciones que debemos señalar como antecedentes de ésta son las tesis doctorales desarrolladas por profesores de Secundaria en activo. Investigaciones que, sin tratar específicamente el tema de la evaluación, dejan vislumbrar, a través de sus propuestas metodológicas, la manera en la que han valorado el aprendizaje de sus alumnos. Ejemplo de estas innovaciones pedagógicas son: las tesis presentadas en este departamento por **Emma Manso**: *La cultura visual como contenido para un proceso de investigación pedagógica de la Educación Plástica y Visual* (2012); y por **Teresa Gutiérrez Párraga**: *La significación del Juego en el Arte Moderno y sus implicaciones en la Educación Artística* (2005). Ambas nos invitan a introducir en el contexto de la educación formal estrategias de aprendizaje propias de la educación informal. Se trata de metodologías que, como el juego o la cultura visual, no han sido legitimadas ni apreciadas por el Sistema, pero que poseen un extraordinario potencial educativo.

Otro interesante ejemplo de profesor investigador es la tesis doctoral de **Francisco Javier Delgado Baena**: *El Land Art como recurso didáctico para la Educación Artística* (2011) presentada en el Departamento de la Expresión Musical y Plástica de la Universidad de Sevilla. Se trata de una propuesta que también pretende reivindicar dentro del Sistema el uso de procesos artísticos como metodología educativa. En este caso, a través del Land Art, invitando al estudiante a reflexionar sobre sí mismo y sobre la manera en la que se relaciona con el entorno natural.

Un último ejemplo de introducción de arte contemporáneo en las aulas es la investigación de **Jorge Juan Estévez Gantes**: *Una configuración desde el campo expandido para la Educación Artística en los niveles de Enseñanza Media* presentada en 2004 en el Departamento de Escultura de la Universidad Politécnica de Valencia. Este proyecto propone un reequilibrio en el currículo «que posibilite tanto una relectura de la tradición desde la contemporaneidad como la “expansión” del

campo de la enseñanza en los niveles medios, incorporando las nuevas formas del arte» (Estevez Gantes, 2004).

Otro ejemplo del uso de estrategias educativas basadas en arte contemporáneo, sin concretizar en el contexto de la Secundaria, es la tesis desarrollada en 2003 por **Raúl Díaz-Obregón Cruzado**: *Arte Contemporáneo y Educación Artística Los valores potenciales educativos de la Instalación*. Esta tesis, presentada en este departamento de Didáctica de la Expresión Plástica (Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid), propone e investiga la viabilidad de la instalación como estrategia educativa. Y reivindica dentro del aula procesos artísticos como la estimulación sensorial, la unión del arte y la vida, el desarrollo teórico práctico, la aplicación de elementos lúdicos, el carácter social, y la interdisciplinariedad. Por último, señalar el proyecto desarrollado también en este departamneto por **Clara Megías Martínez**: *Estrategias participativas en Arte y Educación: un estudio de caso con Adolescentes Hospitalizados* en 2012. En él se plantean las posibilidades de las prácticas artísticas participativas en la Unidad de Psiquiatría Adolescente.

En relación con la evaluación propiamente dicha, ya hemos comentado que no se han encontrado investigaciones que propongan soluciones no estandarizadas al problema de la evaluación. La mayoría de estas propuestas se pueden considerar como herederas de la **taxonomía de los objetivos de la educación, o Taxonomía de Bloom**: un conjunto de parámetros educativos definidos en los años 50 por Benjamin S. Bloom y su equipo de la Universidad de Chicago que resultaban útiles para la medida y evaluación de las capacidades del individuo. En el ámbito nacional destaca el manual *Introducción a la evaluación psicológica* (V.V.A.A. 2005), que dedica varios capítulos a la evaluación de la inteligencia y el aprendizaje. Dichos capítulos, desarrollados por

el Doctor Jesús Alonso Tapia, experto en evaluación del conocimiento, presentan una serie de test minuciosamente calibrados para tasar a través de porcentajes y gráficas el potencial y las capacidades cognitivas de los sujetos.

Respecto a la evaluación de la creatividad, no podemos olvidar el **Test de Pensamiento Creativo de Torrance** (cuyas siglas TTCT en inglés hacen referencia a *Torrance Test of Creative Thinking*). Se trata de una serie de pruebas verbales y no verbales (es decir, a través de dibujos) desarrolladas en los años 70, que pretenden evaluar el nivel de creatividad valorando los componentes de originalidad, fluidez, flexibilidad y elaboración. La fluidez es medida por el número de respuestas que da el niño o la niña, mientras que la flexibilidad se obtiene por la variedad de respuestas. La originalidad se mide por las respuestas novedosas y no convencionales, constituyendo la elaboración la cantidad de detalles que embellecen y mejoran la producción creativa. El TTCT se basaba en los estudios de **Joy Paul Guilfor**, quien en los años sesenta elaboró un estudio psicométrico de la inteligencia humana, incluyendo la distinción entre convergentes y divergentes de producción; definiendo el «pensamiento divergente» como aquel tipo de pensamiento que, ante un problema específico, puede formular varias respuestas alternativas. Todos estos estudios, vinieron a despertar un interés científico por la creatividad, y a poner en valor los procesos de aprendizaje múltiples y variados; pero en su formulación positivista siguen evaluando tales procesos a través de variables cerradas.

Un planteamiento diferente puede apreciarse en evaluación del rendimiento, evaluación del aprendizaje. Un libro coordinado por el **Juan Fernández Sierra** (Universidad de Almería)

en 2002 en el que se plantea hasta que punto se puede evaluar a través del rendimiento de los alumnos la calidad o cantidad de conocimientos. En una línea paralela encontramos los proyectos desarrollados por el **grupo de investigación SINTE** (Seminario Internuniversitario de Investigación de Aprendizaje [<http://www.sinte.es>]) coordinado por Carles Moreno (Universidad Autónoma de Barcelona). En su texto *Pisa como Excusa, repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*, plantea repensar la evaluación como estrategia básica para mejorar la práctica docente. Sus propuestas, de hecho, parten de que la ausencia de diferencia entre evaluar y enseñar y cita a Jorba y Sanmartín para decir que «pensar la evaluación como eje vertebrador del dispositivo pedagógico de un currículo es un punto de vista nada habitual, pero en cambio, es poner el acento en uno de los elementos curriculares que más puede favorecer un cambio en la práctica educativa del profesorado y en el éxito del aprendizaje» (Jorba y Sanbmartín, 1993: 30). En este sentido, se posicionan, partiendo del modelo PISA, en la evaluación de las competencias, más que de los contenidos; proponiendo como metodología de evaluación las rúbricas (tablas) que concretan el aprendizaje sin constreñirlo. Lamentablemente, aun cuando, al tratar temas de deducción lógica tengan en cuenta ciertos procesos creativos, sus propuestas dejan fuera materias que, como la nuestra, plantéan procesos de aprendizaje menos predecibles.

En esta misma línea, debemos hacer también referencia al **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación** (MCER) desarrollado por el Consejo de Europa. Un proyecto desarrollado con el objetivo de unificar directrices para valorar el conocimiento de las lenguas dentro del contexto europeo. Es posible que a priori, no se entienda la referencia a este proyecto como antecedente de nuestra investigación; pero es

importante señalar que el MCER intenta enmarcar y valorar algo tan súmamente creativo y rico en matices como es el conocimiento de un idioma. Y es por ello, que lo consieramos relacionado con el tema que nos ocupa. Este MCER es un estándar europeo, utilizado también en otros países, que sirve para medir el nivel de comprensión y expresión oral y escrita en una lengua a través de unos niveles de referencia relacionados con las destrezas básicas para dominar un idioma: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita. Un enfoque muy similar a la evaluación por competencias que impera actualmente en Europa.

Acorde con este planteamiento, y en relación con la creatividad, **Saturnirno de la Torre** muestra en su libro *Comprender y Evaluar la Creatividad* (2006). De la Torre, coordinador del **Grupo de Investigación y Asesoramiento Didáctico** (GIAD de la Universidad de Barcelona, apuesta por desmitificar la idea de evaluación basada en un enfoque positivista y de control, y entender que evaluar no significa lo mismo que medir, ni tampoco tiene que ver con la idea de «tipificar». Por el contrario, propone la evaluación de la creatividad a través del debate orientado a la valoración y el estímulo. Se trata de un manual que ayuda enormemente a reflexionar sobre el tema que nos ocupa, sin embargo no propone un giro metodológico en la aplicación de la evaluación en el aula; objetivo que nosotros sí proponemos.

Estos antecedentes, nos sirven, al igual que las motivaciones de la autora; como punto de partida para comenzar nuestra investigación y proponer una serie de pasos a seguir en el desarrollo de un proyecto que solucione los problemas que hemos identificado previamente respecto de la Evaluación.

EVALUACIÓN CREATIVA

El propósito de esta actividad es evaluar la capacidad de los estudiantes para generar ideas creativas y originales en respuesta a un desafío específico.

Los estudiantes deberán trabajar en grupos de tres miembros y tendrán 15 minutos para generar ideas creativas y originales en respuesta al desafío.

El desafío es: Diseñar un producto innovador que pueda ayudar a reducir el consumo de agua en hogares urbanos.

Los estudiantes deberán presentar sus ideas creativas y originales al resto del grupo y explicar cómo funcionan.

El grupo ganador será el que presente la idea más creativa y original, así como la que sea más viable y factible.

Los estudiantes deberán presentar sus ideas creativas y originales al resto del grupo y explicar cómo funcionan.

El grupo ganador será el que presente la idea más creativa y original, así como la que sea más viable y factible.

Los estudiantes deberán presentar sus ideas creativas y originales al resto del grupo y explicar cómo funcionan.

El grupo ganador será el que presente la idea más creativa y original, así como la que sea más viable y factible.

Los estudiantes deberán presentar sus ideas creativas y originales al resto del grupo y explicar cómo funcionan.

El grupo ganador será el que presente la idea más creativa y original, así como la que sea más viable y factible.

Los estudiantes deberán presentar sus ideas creativas y originales al resto del grupo y explicar cómo funcionan.

El grupo ganador será el que presente la idea más creativa y original, así como la que sea más viable y factible.

1.4 OBJETIVOS

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Ya hemos visto que el tema principal en el que centramos nuestros intereses es la cuestión de la evaluación, y que, tal y como se ha venido entendiendo y desarrollando hasta ahora:

**La evaluación tiene más que ver con la certificación
que con el propio aprendizaje**

Además, esta situación se hace aún más problemática en el contexto de **la educación artística**, que **participa de unos valores que nada tienen que ver con los números, las certezas y la validación.**

OBJETIVO PRINCIPAL

El objetivo de esta tesis es identificar una propuesta metodológica basada en la evaluación que solucione estos problemas. Es decir:

**Desarrollar y definir las características de una
evaluación que favorezca el aprendizaje.**

OBJETIVOS SECUNDARIOS

Para ello, siguiendo un proceso de investigación holístico, global pero dividiendo el problema en cuestiones más concretos; planteamos tres objetivos específicos que parten de los tres problemas que hemos identificado:

El primer problema en relación con la evaluación del aprendizaje se materializa en una obsesión por los números como forma de representar el aprendizaje. Dejando claro que el problema no es el número en sí, sino la identificación de ese símbolo con conceptos de objetividad y precisión que poco o nada tienen que ver con el aprendizaje en la Educación Plástica y Visual. El primer objetivo que nos planteamos en esta investigación es por tanto:

1) Utilizar otros lenguajes para la representación del aprendizaje.

El segundo problema que planteábamos era la obsesión por las certezas. Es decir, la necesidad, tanto por parte del estudiante como del profesor, de saber a ciencia cierta que el aprendizaje está realmente sucediendo en el aula. Algo que no es posible si entendemos el aprendizaje como una construcción compleja, global e inacabada del ser humano. En consecuencia, lo que buscamos en nuestra investigación no es una fórmula precisa que nos indique en nivel de aprendizaje que nuestros estudiantes, sino, por el contrario:

2) Reivindicar la reflexión como parte del proceso de evaluación.

El último problema al que nos enfrentamos es la obsesión por la validez. La necesidad no solo de saber que se está produciendo el aprendizaje, sino de justificar, a agentes externos a dicho proceso, que efectivamente se está produciendo. Es decir, la obsesión por centrar el proceso de enseñanza en la evaluación y certificación más que en el propio aprendizaje. De esta manera, la evaluación queda como desligada del conjunto y anula el proceso de transmisión de los contenidos reales de la asignatura porque no es performativa. La última propuesta que planteamos en este proyecto es encontrar la manera de:

3) Integrar la evaluación dentro de los conocimientos de la asignatura.

Consideramos que estos tres objetivos específicos nos permitirán dar las claves de cómo debe ser una EVALUACIÓN CREATIVA que favorezca el aprendizaje.

EVALUACIÓN CREATIVA

Elaborar un informe de evaluación creativa de un producto o servicio, considerando los aspectos de innovación, calidad y sostenibilidad.

Elaborar un informe de evaluación creativa de un producto o servicio, considerando los aspectos de innovación, calidad y sostenibilidad.

Elaborar un informe de evaluación creativa de un producto o servicio, considerando los aspectos de innovación, calidad y sostenibilidad.

Elaborar un informe de evaluación creativa de un producto o servicio, considerando los aspectos de innovación, calidad y sostenibilidad.

Elaborar un informe de evaluación creativa de un producto o servicio, considerando los aspectos de innovación, calidad y sostenibilidad.

Elaborar un informe de evaluación creativa de un producto o servicio, considerando los aspectos de innovación, calidad y sostenibilidad.

Elaborar un informe de evaluación creativa de un producto o servicio, considerando los aspectos de innovación, calidad y sostenibilidad.

Elaborar un informe de evaluación creativa de un producto o servicio, considerando los aspectos de innovación, calidad y sostenibilidad.

Elaborar un informe de evaluación creativa de un producto o servicio, considerando los aspectos de innovación, calidad y sostenibilidad.

Elaborar un informe de evaluación creativa de un producto o servicio, considerando los aspectos de innovación, calidad y sostenibilidad.

Elaborar un informe de evaluación creativa de un producto o servicio, considerando los aspectos de innovación, calidad y sostenibilidad.

Elaborar un informe de evaluación creativa de un producto o servicio, considerando los aspectos de innovación, calidad y sostenibilidad.

Elaborar un informe de evaluación creativa de un producto o servicio, considerando los aspectos de innovación, calidad y sostenibilidad.

Elaborar un informe de evaluación creativa de un producto o servicio, considerando los aspectos de innovación, calidad y sostenibilidad.

1.5 HIPÓTESIS

En base a estos objetivos, consideramos necesario lanzar una propuesta y enunciarla en forma de hipótesis de la siguiente manera:

**Una EVALUACIÓN CREATIVA favorece el aprendizaje
de la Educación Artística en la ESO**

Esta propuesta no solo enmarca el ámbito y el contexto en el que vamos a aplicar nuestro proyecto: la educación artística en la ESO; sino que define el tipo de aprendizaje que buscamos, y por ende la metodología de evaluación que deseamos.

En la decisión de poner un nombre a nuestra propuesta, podíamos haber elegido Evaluación Disruptiva, Evaluación Líquida, o Evaluación Invisible; epítetos que aportarían un significado más o menos concreto a nuestro proyecto. Sin embargo, elegimos el adjetivo «creativa» porque entendimos que lo que estábamos buscando era una metodología de evaluación novedosa que favoreciera el pensamiento divergente. «Creativo» viene de «crear», que significa hacer, producir, inventar. Implica actividad, y se opone a yermo, a pasivo. A mediocre. Por eso, aun cuando esta palabra, últimamente tan usada, parece que está perdiendo valor, nosotros hemos decidido utilizarla. Porque entendemos que refleja a la perfección el concepto de aprendizaje que estamos buscando.

EVALUACIÓN CREATIVA

El propósito de esta actividad es evaluar la capacidad de los estudiantes para generar ideas creativas y originales en respuesta a un desafío específico.

Los estudiantes deberán trabajar en grupos de cinco miembros, utilizando el tiempo asignado para generar ideas creativas y originales en respuesta al desafío planteado.

El desafío planteado es: **Desarrollar una aplicación móvil que permita a los usuarios gestionar su tiempo de manera eficiente.**

Los estudiantes deberán presentar sus ideas creativas y originales en una presentación oral, utilizando el tiempo asignado para ello.

El profesor evaluará las ideas creativas y originales de los estudiantes, considerando la originalidad, la viabilidad y la claridad de la presentación.

Los estudiantes deberán ser capaces de explicar cómo su idea creativa y original puede resolver el desafío planteado.

El profesor evaluará la capacidad de los estudiantes para generar ideas creativas y originales en respuesta al desafío planteado.

Los estudiantes deberán ser capaces de explicar cómo su idea creativa y original puede resolver el desafío planteado.

El profesor evaluará la capacidad de los estudiantes para generar ideas creativas y originales en respuesta al desafío planteado.

Los estudiantes deberán ser capaces de explicar cómo su idea creativa y original puede resolver el desafío planteado.

El profesor evaluará la capacidad de los estudiantes para generar ideas creativas y originales en respuesta al desafío planteado.

Los estudiantes deberán ser capaces de explicar cómo su idea creativa y original puede resolver el desafío planteado.

El profesor evaluará la capacidad de los estudiantes para generar ideas creativas y originales en respuesta al desafío planteado.

Los estudiantes deberán ser capaces de explicar cómo su idea creativa y original puede resolver el desafío planteado.

El profesor evaluará la capacidad de los estudiantes para generar ideas creativas y originales en respuesta al desafío planteado.

1.6 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Desde el inicio de esta andadura, nos han surgido una serie de preguntas acerca del tema que nos ocupa. De hecho, en algunas investigaciones las preguntas se sitúan antes de enunciar los objetivos. Sin embargo, conscientes de que no hay una única manera de investigar, hemos decidido situar las preguntas de investigación a partir de la hipótesis ya enunciada, pues consideramos que van a ser estas preguntas las que, a partir de aquí, nos guíen en nuestra investigación..

Estas preguntas son de tres tipos:

Preguntas Referenciales,
Preguntas Prácticas,
y Pregunta Principal.

PREGUNTAS REFERENCIALES

Las preguntas referenciales son preguntas que pretenden contextualizar los conceptos enunciados en la hipótesis. Si afirmamos que “una EVALUACIÓN CREATIVA favorece el aprendizaje de la Educación Artística en la ESO” deberemos primero explicar qué entendemos por evaluación, por creatividad, por aprendizaje, etc. Deberemos concretar como es el contexto de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria). Y saber qué aporta la Educación Artística a dicho contexto.

Partiendo de lo general, para llegar a lo específico, nuestras preguntas referenciales se centrarán en tres aspectos:

ESO: ¿Qué significa exactamente Educación? ¿Qué implica que sea Secundaria? ¿Cómo afecta al aprendizaje que sea Obligatoria? Es decir:

¿Hacia dónde se dirige el aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria?

Evaluación: ¿Qué funciones cumple la evaluación? ¿Cómo se desarrolla en la ESO?

¿Hacia dónde se dirige la Evaluación del aprendizaje en este contexto?

Educación Artística: ¿Qué puede aportar la Educación Artística al conjunto de la sociedad? ¿Cómo se relacionan aprendizaje y Creatividad? ¿Qué propuestas ha habido para evaluar el aprendizaje de la Educación Artística?

**¿Por qué creemos que una EVALUACIÓN CREATIVA puede
favorecer el aprendizaje de la Educación Artística en la ESO?**

PREGUNTAS PRÁCTICAS

Una vez hemos conceptualizado los elementos que intervienen en nuestra propuesta, debemos desarrollarla a través de una investigación práctica; para así poder cumplir nuestro objetivo. El cual, recordemos, tenía que ver con **definir las características de esa EVALUACIÓN CREATIVA**.

Nuestra pregunta para la investigación práctica, por tanto, será:

**¿Qué características debe tener una
EVALUACIÓN que sea CREATIVA?**

Y, en relación con los objetivos secundarios que nos habíamos propuesto, deberemos también preguntarnos:

¿Qué características debe tener una evaluación que

- 1)... utiliza otros lenguajes que representen el aprendizaje?**
- 2)... reivindica la reflexión como parte legítima de la evaluación?**
- 3)... integra la evaluación dentro del conocimiento propio de la asignatura?**

PREGUNTA PRINCIPAL

Por último, debemos hacernos una pregunta esencial:

**¿De qué manera favorece el aprendizaje
nuestra EVALUACIÓN CREATIVA?**

Y, como en el caso anterior, para responder a esta pregunta podemos centrarnos previamente en responder a las siguientes:

¿De qué manera favorece el aprendizaje el....

- 1)... utilizar otros lenguajes para representar la evaluación?**
- 2)... reivindicar la reflexión como parte legítima de la evaluación?**
- 3)... integrar la evaluación dentro del conocimiento propio de la asignatura?**

Hechas las preguntas de investigación, dejaremos que sean ellas las que nos guíen a través de ese proceso de investigación. Así, las preguntas referenciales nos permitirán desarrollar una serie de conceptos teóricos en el capítulo 2. MARCO REFERENCIAL. Las de tipo práctico, serán respondidas a lo largo del tercer capítulo: 3. MARCO PRÁCTICO. Mientras que la pregunta fundamental nos ayudará a desarrollar el último apartado: 4. CONCLUSIONES.

1.7 METODOLOGÍA CUALITATIVA

Es evidente, que la naturaleza de estas preguntas, especialmente la última, no nos van a permitir dar respuestas concretas basadas en un riguroso método científico. De hecho, tampoco es esta nuestra intención. Más bien consideramos que esta investigación debe servir para **generar la reflexión sobre las posibilidades de una propuesta**. El sentido, por tanto, que para nosotros tenía enunciar unos objetivos, no era más que la manera de marcar una dirección hacia la que dirigirnos:

«La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para que sirve la utopía?

Para eso, sirve para caminar.» (frase atribuida a Eduardo Galeano).

Parafraseando al filósofo Eduardo Galeano, nuestros objetivos se sitúan también en el horizonte, permitiendonos avanzar en la reflexión sobre las características que debe cumplir una evaluación centrada en el aprendizaje

Ante esta premisa, se nos hacía evidente la necesidad de utilizar una metodología de investigación que no persiguiera verificar una realidad, sino dar una visión de dicha realidad. Y es por ello que decidimos enmarcar nuestro estudio dentro de las llamadas **Metodologías Cualitativas**: un conjunto de procedimientos de investigación desarrollado principalmente en las Ciencias Sociales, que pretenden solucionar el problema de «cientifidad» al reconocer que **existen diferentes formas de aproximarse y representar una misma realidad**. Las metodologías cualitativas entienden que no existe una verdad absoluta, sino que, por el contrario coexisten

distintas formas de aproximarse a esa verdad y de representarla. El psicólogo Miguel Martínez en su artículo *Investigación Cualitativa, Síntesis Conceptual* (2006), cita a Aristóteles para advertirnos de que «el ser no se da nunca a nadie en su totalidad, sino sólo según ciertos aspectos y categorías» (*La Metafísica*, libro IV). Por lo que, según esta máxima, **toda investigación no es más que la representación de una realidad concreta**, no una norma extensible a cualquier contexto.

En el ámbito de la investigación educativa esta afirmación no podría ser más cierta. Dadas las singularidades de cada uno de los sujetos que interaccionan en un proceso educativo, no parece posible afirmar que existe una tecnología de la enseñanza 100% beneficiosa para el total de la población. En primer lugar tendríamos que estar de acuerdo en cuál es el resultado concreto que queremos conseguir, lo cual, en base a nuestra historia política y social, parece bastante utópico. En segundo lugar deberíamos aislar las variables, algo totalmente imposible si de lo que hablamos es de aprendizaje. A pesar de ello, la investigación educativa tradicional se basa en estadísticas llevadas a cabo a través de muestras aleatorias del conjunto de una población. A través de estos datos se permiten construir afirmaciones generales que no siempre tienen sentido; pues parten de una premisa errónea: el creer que dos muestras puedan ser tan semejantes e inequívocamente representativas de la población que es posible compararlas y emitir conclusiones aplicables al conjunto. Como indica Lawrence Stenhouse, pionero en la investigación educativa, las «discriminaciones estadísticas significativas entre dos tratamientos, al ser presentadas a través de medidas y de desviaciones típicas, pueden enmascarar demasiadas variaciones internas en la muestra» (Stenhouse, L. 1987: 74). Variaciones que no quedan reflejadas en la exposición de los resultados, y que pueden resultar fundamentales para la viabilidad del experimento. Y es que **en lo que a educación se refiere lo que es válido para muchos no tiene por que serlo para todos**.

INVESTIGACIÓN NARRATIVA

Dentro de este posicionamiento cualitativo se encuentra el concepto de investigación narrativa: «una forma de conocimiento que interpreta la realidad (educativa en nuestro caso) desde una óptica particular: la de la identidad como una forma de los contextos en los que los sujetos viven y los modos como los narramos en un intento de explicarnos el mundo en el que vivimos.» (Rivas Flores, 2009: 18).

La investigación narrativa lo que pretende es, dentro de ese posicionamiento cualitativo, **reivindicar como método de investigación las narraciones personales emitidas por los participantes de una realidad social concreta.** El propio Freire, ya a finales de los años 60, indicaba que «referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos deviene, realmente, la suprema inquietud de esta educación.» (1970: 75). Él, se refería, más concretamente, a la falta de relación entre los contenidos de los temarios que se utilizaban en el aula y la experiencia de los educandos; pero fácilmente, esta falta de conexión puede extrapolarse a todas aquello relacionado con la educación que se elabora en despachos alejados de la auténtica experiencia educativa.

Éste es el motivo por el cual consideramos oportuno enmarcar este proyecto dentro de la Investigación Narrativa. Y aportar, tanto en la parte práctica como en el Marco Referencial, opiniones personales de la investigadora, que **no son simples ideas peregrinas, sino reflexiones fruto de una experiencia real en el contexto que nos ocupa.**

El propio Abraham Maslow, famoso psicólogo defensor de la integración de planteamientos políticos, artísticos y sociales en el mundo científico, defiende la necesidad de desarrollar experiencias propias para refutar el aprendizaje teórico adquirido. Él mismo, utiliza ejemplos de su propia bigrafía para defender la importancia de ciertas experiencias vitales respecto a las clases y conferencias:

«Para mí han sido mucho más importantes experiencias como las de tener un hijo. Nuestro primer hijo me cambió como psicólogo. Hizo que el conductismo que tanto me había entusiasmado me pareciera tan ridículo que no pude tragármelo más. Era imposible. Tener mi segundo hijo y aprender las profundas diferencias que había entre las personas, incluso antes de nacer, me impidió pensar en la psicología del aprendizaje para la cual se puede enseñar cualquier cosa a cualquiera.» (Maslow, 1983: 206).

Desde esta investigación, estamos totalmente de acuerdo con este científico y pensador; y es por ello, que consideramos fundamental aportar experiencias personales, más allá de estudios generalistas.

ESTUDIO DE CASOS

Dentro de este posicionamiento se sitúa el estudio de casos, un proceso de investigación que **se fundamenta en la necesidad de ilustrar casos particulares, y de emitir posteriormente conclusiones que puedan ser contrastadas con la experiencia de otros profesores-investigadores**. El Estudio de Casos se opone, de alguna manera, a la investigación efectuada en muestras; entendiendo por muestras una investigación que realice comparativas entre

un grupo experimental y otro de control, para después emitir los resultados en forma de generalización estadística.

Una vez más dejamos claro que, aun cuando este proyecto aspira a configurarse como Tesis Doctoral, no pretendemos validar nuestra metodología educativa ni contraponerla a otras formas de evaluar. Por el contrario, hemos elegido legitimar esta investigación a través de métodos de investigación cualitativos que favorezcan la exposición de una serie de experiencias educativas dentro de un contexto muy concreto. Consideramos que la narración de esta experiencia puede contribuir de forma positiva al trabajo de otros docentes: pero, al mismo tiempo, no se trata de un método 100% exportable. Cada cual deberá interiorizarlo y adaptarlo a la realidad de su aula.

INVESTIGACIÓN- ACCIÓN

En esta misma línea se encuentra el concepto de la **Investigación-Acción , un modelo de investigación experimental basado en el desarrollo práctico de iniciativas dirigidas al cambio social**. Como en los casos anteriores, también parte de los problemas desde el punto de vista de los implicados y su objetivo es generar teoría a través de la práctica, y no al contrario. En ese sentido, tal y como indican Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, «describe y explica “lo que sucede” con el mismo lenguaje utilizado por ellos; o sea, con el lenguaje del sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en su vida cotidiana». (1996:53)

En el ámbito educativo, fue el pedagogo Lawrence Stenhouse el que propuso un modelo curricular de investigación -acción . El propio Stenhouse indicaba, como hemos venido defendiendo hasta ahora, que **el punto débil de la investigación educativa era** (y sigue siendo) **su desconexión con la realidad del aula, su falta de comprobación en la acción**. Y sostenía la necesidad de contrastar la teoría curricular en el aula a través de la función del profesor. Stenhouse, de hecho, propugna la idea del profesor-investigador como único medio para mejorar la enseñanza. Y defendía que la fuerza de toda investigación educativa reside en que los docentes comprobaran las hipótesis, «no de que las acepten sin más» (1987: 13).

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

También dentro de esta misma línea de metodología cualitativa, se encuentra la llamada **observación participante**. Un proceso de investigación que surgió en el mundo de la sociología como método para describir escenarios etnográficos.

Este método parte de reconocer que el conocimiento en la investigación es esencialmente un producto social, y que se construye a través de la relación, la convivencia y el intercambio con los otros. El objetivo de la observación participante, como buen método cualitativo, no es enunciar leyes ni demostrar verdades; sino narrar experiencias que permitan avanzar en el conocimiento. La idea se fundamenta en que **el investigador se integre dentro de la comunidad que le interesa investigar, de tal forma que interactúe con los miembros de dicha comunidad** e incluso participe de tales actividades. DeWalt y DeWalt definen esta metodología como «el

proceso de aprendizaje a través de la exposición y el involucrase en el día a día o en las actividades de rutina de los participantes en el escenario del investigador.» (2002: 91), una definición que fácilmente podría aplicarse a la función del profesor.

Estos mismos autores señalan que el observador participante debe entender hasta qué punto está participando en las vidas de los otros participantes, así como decidir si intervendrá en una situación dada. Por su parte, la investigadora Valerie J. Janesick considera que **«la labor cualitativa reconoce la perspectiva del investigador desde el inicio del estudio»**, por lo que esta metodología de Profesor-Observador-Participante, es compatible con Investigación Narrativa a la que nos hemos referido antes.

Este posicionamiento de investigación implica, además, estar alerta a diferentes situaciones que puedan ir surgiendo en el contexto, y sean susceptibles de aportar información interesante para el proceso de nuestra investigación. Porque en la investigación sucede algo parecido a lo que ocurre en el proceso creativo: no sabemos exactamente qué es lo que estamos buscando. Así que cualquier comentario o actuación puede ser una fuente de información para dar respuesta a las preguntas que nos plantábamos. Si entendemos que la educación es un hecho eminentemente informal, entenderemos también que el aprendizaje y la comunicación surgen cuando el profesor-investigador menos se lo espera. Es importante, por tanto, reconocer las posibilidades que se producen en lo que podríamos denominar como **Investigación Emergente**.

Respecto a la narración, nos gustaría, que el lector abordara este proyecto sin prejuicios. En el proceso de transcripción ha sido tremendamente difícil escoger cada una de las palabras que describen una experiencia muy personal. Se expone aquí, aquí de manera desnuda algo muy íntimo: ideas, procesos y reflexiones sobre vivencias reales, sobre la manera en la que los protagonistas entienden el mundo desde las perspectivas de profesor, estudiante y artista. Cuestiones, que consideramos importante explicar desde esa posición, porque muy a menudo las voces que dibujan el contexto educativo vienen de puntos de vista que nada tienen que ver con las de los verdaderos participantes. Puntos de vista que probablemente poseen mayor perspectiva, pero que, por ese mismo motivo, están mucho más alejados a la realidad de la que estamos hablando. A lo largo del texto, hemos realizado un gran esfuerzo por no ser dogmáticos en los distintos planteamientos sobre el arte y la educación, pero a veces simplemente por el hecho de escribir las palabras adquieren ese carácter tajante. Consideramos que en educación esto sucede esto muy a menudo, ya que es necesario tomar decisiones, y una vez que se toman hay que llevarlas a cabo, asumiendo las consecuencias de nuestras palabras y nuestras acciones.

Dicho esto, continuemos el viaje.

ESQUEMA DE INVESTIGACIÓN

PROBLEMA: la EVALUACIÓN tiene más que ver con la CERTIFICACIÓN que con el propio APRENDIZAJE.

HIPÓTESIS

"Una EVALUACIÓN CREATIVA favorece el aprendizaje de la E. ARTÍSTICA en la ESO."

OBJETIVOS

Desarrollar y definir las CARACTERÍSTICAS de la EVALUACIÓN CREATIVA. { que utilice otros lenguajes.
reconozca la reflexión.
se integre como contenido.

PREGUNTAS REFERENCIALES

¿POR QUÉ CREEMOS QUE UNA EVALUACIÓN CREATIVA PUEDE FAVORECER EL APRENDIZAJE?

¿QUÉ CARACTERÍSTICAS DEBE TENER UNA EVALUACIÓN CREATIVA QUE...

{ ...UTILIZA OTROS LENGUAJES QUE REPRESENTEN EL APRENDIZAJE?
...REIVINDICA LA REFLEXIÓN COMO PARTE LEGÍTIMA DE LA EVALUACIÓN?
...INTEGRA LA EVALUACIÓN DENTRO DEL CONOCIMIENTO PROPIO DE LA ASIGNATURA?

PREGUNTA PRINCIPAL

¿DE QUÉ MANERA FAVORECE EL APRENDIZAJE LA EVALUACIÓN CREATIVA?

2. MARCO REFERENCIAL

3. MARCO PRÁCTICO

4. CONCLUSIONES

METODOLOGÍA CUALITATIVA y NARRATIVA.

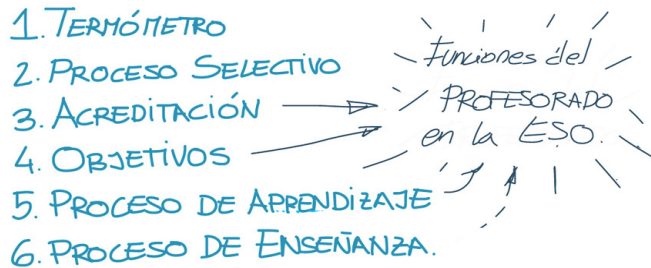
2. MARCO REFERENCIAL

2. MARCO REFERENCIAL

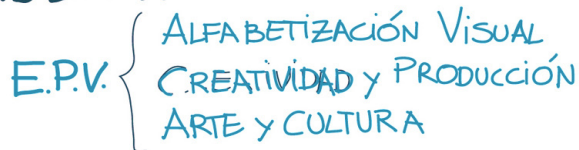
2.1 ESO



2.2 EVALUACIÓN



2.3 EDUCACIÓN ARTÍSTICA



EVALUACIÓN - Predictibilidad, racionalidad, precisión.

en el ARTE - Inesperado, impredecible, emocional

→ PROPUESTAS

{ Trabajo artístico
Justificación verbal
PORTFOLIOS
Rúbricas.
EVALUACIÓN INFORMAL.

Como ya digimos en la introducción, antes de dedicarnos a desarrollar una metodología de EVALUACIÓN CREATIVA que favorezca el aprendizaje de la Educación Artística en la ESO, debemos definir cuales son los conceptos que intervien en esta fórmula.

En primer lugar, definiremos el macro-contexto en el que se va a adesarrollar nuestra investigación, es decir: la **ESO**, un Sistema Educativo con unas particularidades muy concretas.

En segundo lugar debemos analizar las funciones que cumple **la evaluación dentro de este Sistema Educativo**, que funciones cumple, cuales no, y de que manera se desarrolla.

En tercer lugar, contextualizaremos este proyecto dentro de la materia de **Educación Plástica y Visual**. Veremos, qué es lo que aporta (o consideramos que debe aportar) la educación artística al conjunto de la sociedad, haciendo hincapié en el desarrollo de la creatividad. Siemrpe dentro de este subcapítulo, hablaremos de las distintas propuestas que se han dado para desarrollar la evaluación en el ámbito de la educación artística.

Por último, intentaremos sintetizar el capítulo dando respuesta a las Preguntas Referenciales que enunciamos en la Introducción.

2.1 LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

El departamento al que pertenezco dentro de la estructura del instituto es el de Dibujo, nombre que también recibe la especialidad a la que me presenté dentro de la convocatoria de puestos al cuerpo de Profesores de Secundaria. Las materias que tradicionalmente¹ se asignan a este departamento son dos: Educación Plástica y Visual en la ESO, y Dibujo Técnico (I y II) en Bachillerato. A pesar de que mi práctica docente implica distintas materias y niveles educativos muy distintos, la presente investigación se centra en la materia de Educación Plástica y Visual, ya que, justamente, la materia de Dibujo Técnico no plantea para mí ningún conflicto a la hora de evaluar. Esto es debido a que la ESO es un nivel educativo con unas características muy concretas implícitas en el propio término: Educación, Secundaria y Obligatoria. Analizaremos a continuación los tres conceptos, para pasar después a analizar la función de la Educación Artística en dicho contexto.

2.1.1 EDUCACIÓN, ENCAJANDO SOCIEDAD E INDIVIDUO

El concepto educación es un término altamente complejo y difícil de definir. En general, el término fluctúa entre educación como sinónimo de «buenas maneras» y educación como sinónimo de «enseñanza». El primer concepto, el de «buenas maneras», no es fácil de acotar, y en cualquier caso, no parece, a priori, tener relación con el tema que nos ocupa.

1. Según el REAL DECRETO 1834/2008, de 8 de noviembre; Historia del Arte en Bachillerato es una materia afín al Departamento de Dibujo y al de Geografía e Historia, aunque no suele ser asignada a nuestro Departamento.

La segunda acepción, la relacionada con la **enseñanza**, tampoco es fácil de definir; pues se confunde muy a menudo con términos como **instrucción, formación, capacitación o adoctrinamiento**. Palabras como **programación** o **persuasión** también le son afines, pero ninguna nos sirve como verdadero sinónimo de «educación». Si decidimos hacer uso del Diccionario de la Real Academia de la Lengua (DRAE) ², veremos que educación es «1. f. Acción y efecto de educar.». Y que educar es: «1. tr. Dirigir, encaminar, doctrinar. 2. tr. Desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc.. Educar la inteligencia, la voluntad.» En el punto 3 hace referencia a la Educación Física, y en el punto 4 habla incluso de «educar el gusto». Por último, la quinta definición se refiere al concepto del que hablábamos previamente, relacionado con «enseñar los buenos usos de urbanidad y cortesía».

Podemos observar, por tanto, que definir lo que es la educación entraña una gran dificultad, pues cualquier definición resulta excesivamente drástica o ambigua. Esto es debido a que **definir educación supone un posicionamiento político y ético** por parte de quien lo hace, y este texto no es una excepción. Por ello, ante la imposibilidad de dar una buena definición de lo que entendemos que es (o debe ser) la educación, hemos decidido aproximarnos al tema en cuanto a organización social, y **centrarnos en el concepto de educación en cuanto a Sistema Educativo**. En este contexto, podemos aventurarnos a decir que la palabra que más se asemeja a educación es **socialización**, pues, justamente, un Sistema Educativo es el conjunto de valores que

2. Todas las definiciones del DRAE que aparecen en este texto han sido obtenidas en su 22ª edición, última hasta la fecha, publicada en su versión online: <http://rae.es/recursos/diccionarios/drae>

una generación adulta pretende transmitir a una más joven. Se trata por tanto, de un **proceso de socialización de los individuos de una sociedad o Estado, a través de conceptos y valores que dicha sociedad considera propias de sí misma.**

Precisamente el quid de la cuestión, lo que hace que el concepto educación sea tan conflictivo, reside en identificar cuáles son esos valores y reflexionar sobre la manera en la que se transmiten. Ya en el siglo XVIII, cuando se asentaban las bases de lo que serían los Sistemas Educativos actuales, filósofos como Rousseau reflexionaban sobre los efectos negativos de la educación en el individuo. Desde entonces muchos han sido los pensadores que se han preguntado si la educación no tendría un sentido de manipulación y control de la sociedad por parte del Estado. Pero mientras surgían estas reflexiones y dudas, se difundía por todas las naciones una creciente necesidad de extender la educación a todos los estratos sociales de la ciudadanía.

A pesar de no querer dejar al margen las aportaciones de diversos pensadores como Dewey, Fromm u Ortega, y diferentes pedagogos como Montessori, Key o Waldorf; situaremos el punto de partida de lo que entendemos que es hoy la educación en 1968. Ese es el año en el que, entre otras cosas, el brasileño Paulo Freire escribió su famoso libro *Pedagogía del Oprimido*. En la época en la que Freire comenzó su andadura como pedagogo, leer y escribir era un requisito para votar en las elecciones presidenciales brasileñas. Pero el acceso a estos conocimientos no estaba al alcance de todos los estratos sociales. En este contexto, Freire desarrolló conceptos de alfabetización que iban más allá de leer y escribir, y a partir de sus estudios se empezó a

considerar la **alfabetización** como **la capacidad de comprender de manera crítica la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado**. Freire, habló del uso de la educación para un fin emancipador, y sus ideas ayudaron a hacer entender la educación como un instrumento de construcción del individuo.

En 1978, en España, la Constitución pretendió hacerse eco de estos principios, y se redactó en el artículo 27.2, en el cual se indicó que **la educación tendría «por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana** en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales». Años después, en 2006, la ley de educación actualmente vigente, la Ley Orgánica de Educación (a partir de ahora LOE), continúa amparándose en dichos ideales así expresados en su artículo 2, Fines: «**la educación se orientará a desarrollar el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos**». Esta ley, enumera propósitos como el respeto de los derechos y libertades fundamentales, el ejercicio de la tolerancia y de la libertad. Habla de la responsabilidad y del esfuerzo personal. Del respeto. Indica la importancia de que los alumnos regulen su propio aprendizaje, desarrollen la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor. Y hace referencia al reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural. También habla de la adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo. Y de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos, artísticos y del ejercicio físico y el deporte. De la comunicación en la lengua oficial, cooficial, y en una o más lenguas extranjeras. Habla del ejercicio de la ciudadanía y la participación activa en la vida económica, social y cultural. De tener una actitud crítica y responsable y de una capacidad de adaptación a las

situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento. De todo ello habla la LOE al enunciar los propósitos del Sistema Educativo Español, pero se olvida de que en cuanto a Ley que es, no puede regular más allá de su jurisdicción.

Me explicaré, actualmente se reconocen tres tipos de educación en función del contexto: la formal, la no formal y la informal.

La **educación formal** hace referencia a los ámbitos de las escuelas, institutos, universidades, ciclos... y Escuela Oficial de Idiomas. Estudios cuyos títulos están regulados y acreditados por una legislación (hasta ahora la LOE).

La **educación no formal** se refiere a los cursos organizados en academias, museos, centros culturales, etc. Apuntalamientos que se consideran necesarios como complemento a la educación formal, y que interaccionan de manera regulada con el Sistema Educativo.

Por último, está la **educación informal**, que se refiere al aprendizaje continuo y espontáneo que se realiza «fuera» del marco de la educación formal y no formal. No es un proceso programado, ni ordenado, y se la presupone falta de una estrategia y de formación específica. La educación informal son todos esos aprendizajes invisibles que están determinados por situaciones cotidianas del contacto social: la familia, el grupo de amistades, y actualmente, cada vez con más importancia, los medios de comunicación de masas y las redes sociales.

Analizando este hecho, que la educación se da tanto fuera como dentro de las escuelas, se puede percibir claramente que esos valores culturales que se supone debemos transmitir están en continuo enfrentamiento. Mientras la LOE habla de conservación del medio ambiente, la publicidad persuade del consumo. Mientras el Sistema Educativo dice promover el esfuerzo personal, los *realities* dejan claro que eso no es para nada necesario. Mientras los profesores nos cansamos hablando de la importancia del conocimiento, en las series de televisión eso parece lo menos importante. Sin embargo, cuando en estos mismos medios de comunicación se habla del fracaso de la educación, siempre se remiten al contexto formal, haciendo caso omiso de alguna responsabilidad. «Hacienda somos todos», pero la educación es solo cosa de unos pocos. Como si el Sistema Educativo fuera un ente desligado de la sociedad. Como si la sociedad no opinara ni tomara decisiones respecto de lo que ocurre dentro de las paredes de la escuela.

La nueva propuesta de Ley educativa, la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (a partir de ahora LOMCE) dicta que «todos y cada uno de los alumnos serán objeto de atención» mientras que amparados por la crisis económica, estos mismos políticos, deciden que en vez de 23 estudiantes por aula debe haber 35. Los gurús de la educación inventan un concepto nuevo llamado «competencias», para huir de la alienante memorización de contenidos, pero a la vez se exige a los futuros maestros que superen un examen de cultura general con preguntas del tipo «escriba el nombre de las provincias por las que pasa el río Duero». Se dice que el objetivo principal de la escuela es «aprender a aprender» pero se critica la falta de conocimientos, lo cual se soluciona con más y más contenidos imposibles de desarrollar en un solo año académico. La Administración se llena la boca con términos como «desarrollo de la interculturalidad» cuando las

escuelas (al menos las públicas) ya son de por sí multiculturales. Y propone estrategias para el uso de las «TIC» mientras se desarrollan prohibiciones sobre el uso de los móviles y otros aparatos electrónicos dentro del recinto escolar.

También se critica que un Sistema Educativo que fue diseñado en el siglo XVIII, al amparo de la Ilustración y la Revolución Industrial, no esté en consonancia con el mundo actual, cuya sociedad, a pesar de los cambios tecnológicos, científicos e ideológicos, sigue bebiendo de esas fuentes, incluyendo sus contradicciones. Cembranos expone que «la televisión no puede ser educativa porque tiene un discurso psicótico» (citado en Acaso, 2010: 38); pero nadie parece darse cuenta de que el Sistema Educativo también lo tiene. No deja de ser fascinante que se considere que un Sistema Educativo paradójico, ambiguo y contradictorio, no está en consonancia con una sociedad hartamente declarada paradójica, ambigua y contradictoria. Y es que lo que nos encontramos es con que **nuestro Sistema Educativo es, irremediabilmente, posmoderno.**

Efectivamente, nuestra sociedad ha sido calificada de posmoderna por teóricos como Lyotard, Foucault, Lacan, Baudrillard. Un calificativo que hace referencia a la **incertidumbre respecto de una verdad**, y a la ausencia, o más bien al rechazo, de discursos dogmáticos. Algo que, inevitablemente afecta a nuestro Sistema Educativo.; pues si la verdad ya no es percibida como una estructura de reglas dentro de un sistema lógico, es evidente que transmitiremos esa incertidumbre a las generaciones venideras. Todo Sistema Educativo refleja la sociedad a la que pertenece, no hay escapatoria posible. Y, aunque la paradoja es inevitable, no podemos escapar de esa contradicción entre los valores que definen la sociedad; quizá haya una esperanza; y sea ese discurso anti dogma lo que permita que el Sistema pueda ser realmente educativo.

Haciendo un análisis sintético, podemos decir que el Sistema Educativo actual se sostiene, al igual que la sociedad, sobre tres pilares: la cultura, la economía, y la defensa del individualismo. **Culturalmente**, lo que sigue primando hoy en las aulas (y fuera de ellas) es el desarrollo de la inteligencia: capacidades de razonamiento deductivo y conocimientos teóricos de la historia de la humanidad y la naturaleza. **Económicamente**, la función del Sistema Educativo consiste en capacitar a los futuros ciudadanos para su futura inserción en el mundo laboral. Sin embargo, esta capacitación resulta extremadamente compleja: por un lado, nuestra sociedad demanda una especialización del conocimiento debido a la radical división del trabajo (el propio Sistema Educativo, no escapa al enfoque industrial taylorista del reparto de tareas); pero por otro, tenemos una sociedad en constante cambio que no puede prever las capacidades que serán necesarias en el mundo laboral del futuro. Una vez más surge la contradicción, en este caso entre la especialización y la formación genérica.

En cuanto al **desarrollo del individuo**, el pronóstico es todavía más triste. Se pretende, en pro de ideales democráticos basados en la libertad, que dicho individuo desarrolle su individualidad. Sí, por supuesto, pero siempre dentro de la sociedad. Es decir, que desarrolle su inteligencia para encontrar un trabajo en el que aporte algo a los demás, que cumpla sus funciones como ciudadano al amparo de una constitución democrática y sus funciones como consumidor dentro del sistema económico. Y que además todo esto lo haga con agrado, para que así no tenga contradicciones y sea feliz. Paradójicamente, es aquí, en la parte del desarrollo del individuo, donde el Sistema Educativo puede parecer un tanto perverso. Por el contrario, muchas de las

críticas hacia nuestra educación se dirigen justamente a este punto, a la ineficiencia del Sistema a la hora de promover el desarrollo personal del niño. Y sin embargo, aun cuando la LOE y la misma Constitución así lo indiquén, una institución educativa no puede encargarse de desarrollar la personalidad de todos y cada uno de los individuos; pues volviendo al inicio, **la función de la educación no es otra que inscribir al individuo en la sociedad.**

Individuo y sociedad son dos conceptos unidos irremediablemente. El ser humano no puede ser pensado al margen del marco social, de ahí la necesidad de tener un Sistema Educativo. A la vez, la sociedad está formada por el conjunto de sus individuos, es decir, no por los individuos, sino por el «conjunto» de ellos. En lo que al Sistema Educativo se refiere, ese individuo, o en este caso el niño, está a merced de una serie de decisiones que se toman sin pensar en él específicamente. Porque es imposible pensar en todos y cada uno. Las decisiones que se toman se deciden para el conjunto: sea ese conjunto una clase, un instituto, una Comunidad Autónoma o la totalidad del Estado. Lo que salva al Sistema Educativo de ser pérfido es justamente lo que muchas veces se le critica: que piensa en el grupo en vez de en el sujeto; porque **pretende que sean los individuos los que se adapten al Sistema y no al revés.** Ese es, quizá, el verdadero problema de la educación, el creer que un Sistema Educativo tiene la obligación de desarrollar la personalidad de todos y cada uno de los individuos y satisfacer las necesidades individuales. Eso es imposible, porque ciertamente la educación tiene que ver con la formación del individuo: nos transformamos conforme vamos aprendiendo.; pero, como ya hemos visto, no solo aprendemos por obra y gracia del Sistema, sino que en nuestra transformación intervienen infinitos factores que la escuela no puede controlar.

Lo que sí que puede hacer el Sistema, al amparo de un Estado de Derecho, es permitir que las subjetividades se desarrollen. Ofrecer una serie de oportunidades y opciones educativas que permitan a cada uno elegir su destino dentro de la sociedad. Y **facilitar la convivencia** para que cada individuo sea capaz de desarrollarse a sí mismo. El Sistema Educativo debe prestar servicio a la sociedad, no a sus individuos. Como bien decía Dewey ya en los años 30: «La única libertad de importancia durable es la libertad de la inteligencia, es decir, la libertad de observación y de juicio ejercida respecto a propósitos que tienen valor intrínseco.» (Dewey, 2010: 110). Pero si queremos que educación sea sinónimo de libertad, no podemos pretender que nos venga dada por el Sistema, sino que **deberá ser el individuo el que se responsabilice de su propia educación** y tome la iniciativa para transformar esas oportunidades que la sociedad le da en verdadero conocimiento.

Claro que, si hasta aquí estamos de acuerdo, surge otro problema: ¿qué pasa cuando la sociedad no considera al individuo responsable de sí mismo? ¿qué pasa si ese individuo que debe responsabilizarse de sí mismo no es reconocido, dentro de la sociedad, como un ciudadano libre e independiente? Porque ese es el tipo de individuo al que se dirige la ESO.

2.1.2 SECUNDARIA, EDUCACIÓN PARA EL ADOLESCENTE

La palabra **secundaria** en este contexto hace referencia a la acotación temporal del alumnado: de 12 a 18 años (siendo la fase obligatoria hasta los 16), un periodo vital que comúnmente conocemos como **adolescencia**.

El término adolescencia deriva de «adolecer» que significa **sufrir o padecer**, y fue acuñado en 1904 por el psicólogo estadounidense Stanley Hall en su libro *Adolescence* para referirse a un **estadio del desarrollo de la psicología evolutiva situado entre la niñez y la madurez** que coincidía con los cambios fisiológicos de la pubertad. Pubertad y adolescencia no son sinónimos, y, por tanto, es importante diferenciarlas. **La pubertad es el conjunto de cambios biológicos que transforman al niño en adulto** (esto es «maduro sexualmente»). Mientras que **la adolescencia es un concepto o construcción teórica producto de nuestra organización social y cultural**. De hecho, aun cuando siempre ha habido conciencia de pubertad y juventud, la adolescencia tal y como se entiende hoy día es un fenómeno reciente.

Hasta finales del XIX no existía el concepto de adolescencia como un estadio particular del desarrollo, pues los niños se incorporaban al mundo del trabajo entre los 7 y los 12 años, convirtiéndose socialmente en adultos. Poco a poco, en las llamadas sociedades complejas, se fue dando importancia a la capacitación, la formación y el estudio, desarrollándose, en consecuencia, esta fase de tránsito entre la niñez y la adultez que llamamos adolescencia. Una especie de «tierra de nadie» en la que el sujeto ya no es un niño, pero tampoco se le considera un adulto.

Precisamente, Erik Erikson, uno de los autores que más ha tratado el tema de la adolescencia definió la adolescencia como una «moratoria social» (1972): una suerte de pausa que otorga la sociedad a sus individuos mientras se preparan para ejercer sus roles como ciudadanos. Erikson, a través de su «teoría psicosocial, describe ocho etapas del ciclo vital, o estadios psicosociales, por los cuales pasamos todos los seres humanos. En cada una de ellas se nos asigna una tarea concreta a la que debemos enfrentarnos.

Dichos estadios son:

1. Fase de Confianza (versus desconfianza), desde el nacimiento hasta los 18 meses aproximadamente.
2. Fase de Autonomía (versus vergüenza y duda), desde los 18 meses hasta los 3 años aproximadamente.
3. Fase de Iniciativa (versus culpa), de los 3 a los 5 años.
4. Laboriosidad (versus inferioridad), desde los 5 hasta los 13 años.
5. **Búsqueda de Identidad** (versus difusión de identidad), desde los 13 hasta los 21.
6. Intimidad (frente a aislamiento), de los 21 a los 40 años aproximadamente.
7. Generatividad (frente a estancamiento), desde los 40 hasta los 60 años.
8. Integridad (frente a desesperación) desde aproximadamente los 60 años hasta la muerte.

El estadio que nos ocupa, el quinto, hace referencia a la búsqueda de identidad. Durante esa fase la principal función que el joven debe cumplir es la **formación de la personalidad**, para lo cual dispondrá de una especie de prórroga, ya enunciada como «moratoria social», en la que disfrutará de una serie de privilegios que le eximen de responsabilidad como ciudadano real. Esta prórroga, tiene mucho que ver, por tanto, con el Sistema Educativo. De hecho, varios autores entienden que el adolescente es por definición **aquel que está en periodo de formación**. Los psicólogos Palacios, J. y Oliva, A., consideran que «el adolescente suele caracterizarse por estar aún en el

sistema escolar o en algún otro contexto de aprendizaje profesional o la búsqueda de empleo estable, por estar dependiendo de sus padres o viviendo con ellos» (Palacios, J., 1998: 434). Es decir, desde un punto de vista económico, el adolescente es un individuo **económicamente dependiente**. Y a pesar de esto, de no formar parte por definición de la población activa, la adolescencia se ha situado como el principal **objetivo del mercado de consumo**. Los jóvenes son, efectivamente, el centro de numerosas campañas y productos publicitarios. Representaciones de la realidad en las que aparecen de forma frecuente modelos de estas edades, o de aspecto físico que podemos identificar con la adolescencia, preadolescencia o adolescencia tardía. Imágenes de jóvenes que desarrollan roles que distan mucho de ser reales, pero que se consideran propios de la adolescencia. Inquietudes relacionadas con lo social y con el deseo de libertad e independencia y con el rechazo a la niñez, pero también a la madurez. Los medios de comunicación de masas han hecho mucho por extender lo que hoy en día podemos denominar como **«subcultura adolescente»**: un conjunto de parámetros culturales que se traducen en modas y hábitos propios del adolescente.

Estos parámetros se basarían justamente en el rechazo a la infancia y a la dependencia del mundo adulto, pero al mismo tiempo rechazo también a la adultez y a esa visión del adulto de ser estancado y aburrido. Conceptos como el de «audiencia imaginaria», (la excesiva autoconciencia que lleva al sujeto a pensar que otras personas están tan interesadas en sus preocupaciones y comportamientos como uno mismo) o el de la «fábula personal» (tendencia a pensar que sus experiencias son únicas, y no se rigen por las mismas reglas que gobiernan la vida de los demás) acuñados por el psicólogo David Elkind, que se refieren a situaciones egocentristas del adolescente; o el del «falso yo» (la búsqueda del reconocimiento social a través de acciones y

creencias que no siempre forman parte realmente de uno mismo) acuñado por Susan Harter, que hace referencia a la búsqueda de un reconocimiento social; nos hablan también de modelos de conducta afines al adolescente en general. Dichos modelos se caracterizan por una intensidad de sentimientos que giran en torno al individuo mismo, y que provocan en el sujeto mucha inseguridad en cuanto a su construcción social. Teóricos como el psicólogo Mario Izcovich, consideran que el origen de esta crisis de identidad viene determinado por el conflicto entre un cuerpo preparado ya para funcionar como si fuera un adulto y una subjetividad que aún no le considera como tal. Esta idea refuerza el principio de que la adolescencia no es más que una construcción social; y quizá también nos ayuda a entender la manera en la que la adolescencia se expande en la sociedad actual. Y sin embargo, todas estas pautas de comportamiento no nos sirven para definir lo que es la adolescencia. Decir, en el contexto de la sociedad actual, que se es adolescente cuando se está en proceso de la formación de la personalidad, cuando se es económicamente dependiente, y se tienen gustos afines a la «subcultura adolescente», implicaría **diluir los límites de lo que es la adolescencia** a etapas vitales que van más allá de los 30 o incluso de los 40; aun cuando, de hecho parece que así sucede.

Desde un punto de vista económico, encontramos perfectos ciudadanos que, dada la situación actual, dependen económicamente de sus padres ¿les convierte este hecho en adolescentes? Claramente, esta situación afecta a su psique, pero no les hace retroceder 10 años. La pérdida de trabajo, de un familiar querido, o incluso otros cambios biológicos inquietantes y molestos que se producen en otras fases de la vida, también generan un desequilibrio entre el sujeto y el entorno. Y sin embargo, la sociedad no nos otorga una moratoria para que pongamos en orden nuestras



Imagen 7 *¿Qué es lo que hace a los hogares de hoy en día tan diferentes, tan atractivos?* Richard Hamilton (1965).

“Cabría preguntarse ¿qué es lo que hace a los adolescentes de hoy en día tan diferentes, tan atractivos?”

Recuperado en: http://en.wikipedia.org/wiki/Just_what_is_it_that_makes_today%27s_homes_so_different,_so_appealing%3F

vidas. Desde un punto de vista cultural, la «subcultura adolescente» se ha convertido en la cultura popular de nuestro tiempo, pues estos parámetros culturales (gustos musicales, formas de vestir, aficiones y gustos de consumo) no son solo propios de la adolescencia. A través de los *mass media*, estas modas y hábitos se han ido imponiendo y desplazando, o incluso fagocitando, otros valores tradicionales y folclóricos. Desde el punto de vista de la psicología social, en la actualidad podemos encontrar numerosos adultos inseguros a la hora de afirmar que efectivamente han conseguido identificar su identidad; pero esta inseguridad no les convierte en adolescentes. ¿Cuál es la diferencia? ¿Qué es lo que hace que la adolescencia sea una etapa tan vital? De la misma manera que en 1965 Richard Hamilton se preguntaba *¿Qué es lo que hace a los hogares de hoy en día tan diferentes, tan atractivos?* haciendo una clara burla a la homogeneidad de la cultura popular; cabría preguntarse **¿qué es lo que hace a los adolescentes de hoy en día tan diferentes, tan atractivos?**

Está claro que entre los 13 y los 18 se genera una evidente fase de crisis asociada a los cambios biológicos de la pubertad. Un desequilibrio psíquico que tiene todo el sentido del mundo. Si a cualquiera de nosotros ahora, de repente, se nos llenaran las piernas de pelos, tuviéramos un órgano independiente de nuestra voluntad, y no tuviéramos ningún control psicomotriz, también nos sentiríamos extraños de nuestro cuerpo. Y nos crearía una gran crisis de identidad al no reconocernos en el espejo. Perderíamos la visión unitaria que necesitamos para configurar nuestra identidad. Tales cambios, además, no se producen en la pubertad de manera uniforme ni homogénea, sino que operan de manera desordenada hasta configurar la imagen definitiva que tendremos de adultos. Es lógico, por tanto, que nos produzca malestar y trastornos psicológicos,



Imagen 8. *Persépolis* de Marjane Satrapi (2004: 201).

“Si a mí ahora, de repente, se me llenaran las piernas de pelos, tuviera un ente independiente de mi voluntad, y no tuviera ningún control psicomotriz, también me sentiría extraña de mi cuerpo.

puesto que esas transformaciones corporales alteran la imagen que tenemos de nosotros mismos, es decir, de nuestro autoconcepto. Sin contar con otros factores de cambio como son los nuevos roles o las cuestiones de género.

Pero es que, además, el padecer adolescente es básicamente un **padecer inconsciente**. El adolescente no sabe, hay algo que lo desborda. Sufre, pero no sabe por qué. Los niños pequeños saben que algo les duele en su cuerpo, pero no saben el qué, porque su cuerpo es percibido como un amasijo, como un conjunto. Lo mismo le ocurre al adolescente. No diferencia entre ira y tristeza porque sus sentimientos son también un amasijo. Yo recuerdo así mi adolescencia, como un maremagnum de emociones que se solapaban. Y además tengo suficiente contacto con adolescentes como para sostener que efectivamente es así. De hecho recuerdo una anécdota de ese primer año de trabajo que supuso para mí la constatación de esa inconsciencia: Para empezar descubrí, que muchas chicas de 13 años “florecen en primavera”. Comienzan el curso en septiembre siendo niñas, y de repente en marzo, no sé como, son “chicas». Descubrí también que muchas de ellas eran conscientes de sus atributos, y cuidadosamente dejaban bajada la cremallera de su sudadera hasta dejar entrever la puntilla de su sujetador. Pero mi gran descubrimiento fue otro: un día, harta de oír las continuas quejas de Irene (una de estas niñas) porque José la tocaba, y de tener que interrumpir constantemente mis clases para reprimir al chico; le pedí que se quedara durante el recreo en mi clase. Mi intención era explicarle que no podía tocar a una chica que no quisiera ser tocada, a pesar de que yo suponía que eso él ya lo sabía. Durante la charla José, muy apenado, me explicó: “profesora, si a mí Irene no me gusta, si tú ya sabes que a mí la que me gusta es Raquel. Pero – continuó –yo que sé, es que yo veo a Irene, y no sé. Me entra una cosa por el cuerpo, así de arriba abajo, que no sé lo que es, y tengo la necesidad de tocarla”. No pude

evitar sentir lástima por José, el cual me parecía una pobre víctima de la naturaleza. Realmente no entendía lo que le pasaba, y eso me sorprendió. Fui muy consciente de que si no fuera por esa «moratoria social» tendría graves problemas. Y le contesté: “¿Tú te haces pis encima, José?” “No”, me respondió él muy seriamente. “¿Y cuando eras pequeño? ¿te hacías pis encima?” “Supongo” dijo. “Pues de la misma manera que aprendiste a controlar eso, tienes que aprender a controlar esto”. Dicho lo cual no supe qué más añadir y le dejé irse. Él me dio las gracias, más por la ausencia de castigo que por la propia charla. Y yo me quedé pensando en la falta de recursos de los que disponía, y dispongo, para enfrentarme a este tipo de casos. O a estos tipos de casos, porque cada sujeto reacciona de una manera única e íntima a esos cambios que se producen de una manera tan individualizada.

Efectivamente, la psicóloga Susana Brignoni no habla de la adolescencia, sino de **las adolescencias, para referirse a la manera que tiene cada individuo de enfrentarse personalmente a la pubertad**. Brignoni, también habla del posicionamiento que como adultos tenemos sobre la adolescencia. En todos estos textos siempre nos referimos a los adolescentes como «a los otros». Como si los adultos fuéramos personas completas. Como si tuviéramos todas las respuestas. Y si bien es cierto que hay una clara diferencia entre mis estudiantes y yo (y no me refiero solo a una cuestión de roles sociales, de libertad y acceso a unos ingresos propios; sino más bien a la cuestión de la consciencia), también es verdad que en muchos momentos me declaro incompetente a la hora de solucionar problemas que plantean algunos de mis estudiantes con un simple “mejorará”³. No tengo ninguna certeza de cómo puedo ayudarles a adaptar su esquema mental a la realidad que están viviendo.

3. El proyecto «It Gets Better» es un canal de video en el que adultos que en su adolescencia fueron acosados intentan transmitir a los adolescentes que actualmente sufren acoso, que sus vidas mejorarán. <http://www.itgetsbetter.org/>



Imagen 9. Fotogramas de un anuncio publicitario dirigido a adolescentes
“Imágenes de jóvenes que desarrollan roles que distan mucho de ser reales,
pero que se consideran propios de la adolescencia
Recuperado en <https://www.youtube.com/watch?v=ZNeMSWkPiXk>

La propia Susana Brignoni señala que «tal vez tanta producción acerca de la adolescencia en la cultura occidental se deba justamente a la **falta de ritos de pasaje**» (2012, 25). En otros tiempos, y en otras culturas, existían, y existen, convenciones sociales (ritos y estatus), asociados a los cambios físicos de la pubertad, cuya función es la de ordenar y acompañar los cambios. Nuestra sociedad carece de esos ritos. Pero, ya hemos visto que, por el contrario, y a pesar de no contar con unos ingresos propios, los adolescentes son el principal objetivo del mercado de consumo. Se les induce a comprar y acumular productos, pero no disponen de espacios propios en los que relacionarse y tener un acceso «sano» a la cultura. Sus espacios se limitan a parques y centros comerciales en los que se prioriza el consumo. Mientras que las actividades de ocio que les ofrece la sociedad oficialmente tienen siempre que ver con la educación no formal: cursos, deportes, campamentos, etc. Nuestra sociedad, dado que ha anulado esos ritos de pasaje, ha generado una serie de instrumentos educativos institucionalizados que, se supone, preparan al adolescente en esa ardua misión de convertirse en adulto. Esa es, precisamente, la función teórica de la ESO. Aunque en la práctica, una vez más, estamos ante un ejemplo de contradicción de nuestra sociedad.

El Sistema Educativo dice querer ayudar al adolescente en esa la génesis de su identidad, pero está compuesto por conjuntos organizados de información y destrezas que nada tienen que ver con el propio adolescente. De la misma manera que yo no encuentro propuestas de actuación en los libros de psicología adolescente, el adolescente tampoco «encuentra en ese saber escolar una respuesta a sus preguntas de tipo existencial.» (Brignoni S. 2012, 52) En consecuencia, frecuentemente, el estudiante rechaza integrarse dentro del Sistema Educativo; y se refugia

en otros contextos de los cuales sí cree obtener esas respuestas. Me refiero nuevamente a ese contexto de la educación informal dominado por los *mass media*: series de televisión, películas, *dating shows*, videos musicales, anuncios, etc. Productos culturales estandarizados que generan ideas preconcebidas de cómo tiene que ser y actuar el adolescente; y que sí dan respuesta a esa necesidad de identificarse con algo, aunque sea con una imagen no real. Es lo que Jean Baudrillard, definió como la **Hiperrealidad: la construcción de un mundo que es más «real» que Real**, donde los medios de comunicación pueden modelar y filtrar de manera radical la manera en que percibimos un evento o experiencia. Los habitantes de esta sociedad hiperrreal (nosotros) viven obsesionados con la perfección, evitar el paso del tiempo y la objetivización del ser. Baudrillard pone como ejemplo al consumidor de pornografía. Éste empieza a vivir en un mundo irreal que es creado para él por la pornografía, y aunque ésta no es una representación fiel de la realidad, para el consumidor la «verdad» de lo que es realmente el sexo deja de ser algo trascendente. Éste es un buen ejemplo de la manera en la que los adolescentes (y no solo ellos) construyen su conocimiento y generan expectativas sobre temas muy importantes que no son tratados en el espacio del aula, como son el cuerpo, el éxito o el amor.

Ya en los años 30 Dewey consideraba que «la separación es tan grande que las materias y los métodos de aprender y de proceder requeridos son ajenos a la capacidad que poseen los jóvenes». (2010, 67) y que la única opción para los buenos maestros era emplear artificios que encubrieran la imposición. Hoy, en 2014, esta premisa sigue siendo cierta, sigue habiendo una gran separación entre los saberes oficiales y las necesidades del adolescente. Dewey, continuaba diciendo que «**el fin ideal de la educación es la creación del poder de autocontrol.**» (2010, 91) y ese **autocontrol de impulsos y deseos solo es posible a través de la inteligencia.**

Partiendo de la premisa de que el conocimiento es bueno, y de que los valores culturales pueden ayudar al adolescente en esa búsqueda de su identidad; lo que se entiende que debe hacer un buen maestro es saber vincular el conocimiento abstracto con el mundo cotidiano del estudiante. Quizá la clave consista en **dejar de educar para ese futuro incierto, y empezar a educar al adolescente para el hoy**. Lo ideal, en ese sentido dentro del Sistema Educativo sería **«acompañar» al adolescente en el desarrollo de su inteligencia dentro del contexto que generan los diferentes contenidos de cada asignatura**. Teniendo muy en cuenta, además, que por inteligencia no nos referimos solo a capacidades de razonamiento abstracto, y mucho menos nos referimos a acumulación de conocimientos teóricos. Sino que entendemos la inteligencia como la definió Gardner, como «la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas» (Gardner, 2011). En sintonía con esta idea, Eisner también enunció que «la mayor función de las escuelas no es facilitar el aprendizaje que es fácil dentro de la escuela, sino promover formas de aprendizaje que activen al estudiante, y que le hagan más significativo y satisfactorio fuera de la escuela.» (Eisner, 2012:12)

Pero llegados a este punto, me toca disentir; porque personalmente no entiendo muy bien a qué se refiere Eisner cuando dice que «aprender es fácil». A veces lo es. Pero no siempre. Hay situaciones en las que es tremendamente complicado entender qué es lo que el profesor está intentando contarnos. Situaciones enormemente frustrantes para un profesor que se siente impotente ante su incapacidad para comunicarse. Aprender puede ser relativamente fácil cuando nuestras mentes están ya formadas, pero no en etapas en las que nos enfrentamos a constantes cambios cognitivos. Y es que durante la pubertad también se producen numerosos cambios evolutivos en los procesos de razonamiento.

La teoría de la psicología evolutiva tuvo un gran desarrollo a partir de las investigaciones de Inhelder y Piaget, quienes «consideraban que el pensamiento formal era un pensamiento universal que se daba en todos los adolescentes a partir de los 11-12 años y se consolidaba alrededor de los 15-16. Lo consideraban también uniforme y homogéneo» (Palacios, J. et.al, 199; 460). Hoy en día, los teóricos de la psicología evolutiva hablan más de “razonamiento científico” que de “pensamiento formal” (pues consideran que este último es un concepto muy positivista). Y entienden, que si bien en la adolescencia se produce un cambio en los procesos conceptuales del adolescente, esos cambios no se adquieren tan fácilmente, ni de forma tan homogénea. Esta segunda opinión se justifica mucho mejor que los axiomas de Piaget si uno observa la diversidad cognitiva que existe en un aula de la ESO. Respecto a si el pensamiento abstracto se adquiriera de manera espontánea o no; los autores Mario Carretero y José Antonio León exponen en texto *Desarrollo Psicológico y Educación*, que:

«diferentes estudios dicen haber demostrado que muchos adolescentes y adultos no logran aplicar todos sus recursos o habilidades intelectuales (competencias) cuando se enfrentan a un problema o una tarea escolar, por lo que su rendimiento final (actuación) puede situarse por debajo de sus posibilidades. Y no se considera que dichos sujetos sean incapaces de utilizar un pensamiento formal, sino que imperan determinadas variables de la tarea (modo de presentación, demandas específicas de la tarea, contenido de la misma, etc.), o del sujeto (diferencias individuales, nivel educativo, diferencias de género, etc.)» (Palacios, J. et.al, 199; 462).

Tal y como cualquier profesor puede apreciar, hay un claro salto cualitativo en la comprensión abstracta de los 12 a los 18 años. Incluso entre los 14 y los 16 se notan diferencias a la hora de generar razonamientos. Y de hecho, éste es precisamente uno de los principales problemas a los que se enfrenta un profesor novel en la ESO, la dificultad de adaptar sus extensos conocimientos universitarios a los distintos niveles cognitivos. Es evidente en estos cambios operan procesos evolutivos naturales; si bien diferente en cada sujeto, como cualquier otro aspecto del desarrollo evolutivo. Pero el resultado también tiene que ver con una exposición al Sistema Educativo. Respecto a las causas que producen interferencias en el aprendizaje de cada estudiante, entiendo que unas dependerán de su voluntad y motivación, otras de su capacidad, y otras dependerán de la habilidad del profesor para exponer dicha información. Como en otros casos, operan multitud de variable; y la realidad es que, hoy por hoy, no sabemos como aprende la mente a pesar de la multitud de investigaciones que avanzan en este sentido.

Lo que sí que está claro es que no hay unas pautas fijas para cada sujeto, el cual, por tanto, tendrá que esforzarse por ser el protagonista de su propio aprendizaje. Porque, por muchos avances que se hagan en teoría educativa, la realidad se impone de forma brutal en la cotidianidad del aula. Por poner un ejemplo verídico: durante el pasado curso académico 2012/2013, impartí clase a 170 adolescentes entre 12 y 18 años. 170 personas con unas singularidades muy concretas imposibles de definir a través de una generalización. 170 personas provenientes de entidades familiares muy diferentes, con identidades complejas, para nada uniformes, sino mutables en función del contexto. **170 personas que dejan de ser individuos para pasar a formar masa.** Que hablan a la vez, que quieren que se les atienda, que no controlan sus impulsos porque además de masa son adolescentes; es decir, seres carentes de autorregulación.



Imagen 10. *Quema de Libros*. Proyecto realizado por Ester, alumna de 4º de la ESO (2011).

A través de este proyecto la alumna quería señalar su apatía hacia el mundo del estudio.
“Estudio porque tengo que hacerlo, pero no me gusta” comentaba Ester durante la exposición de la obra.

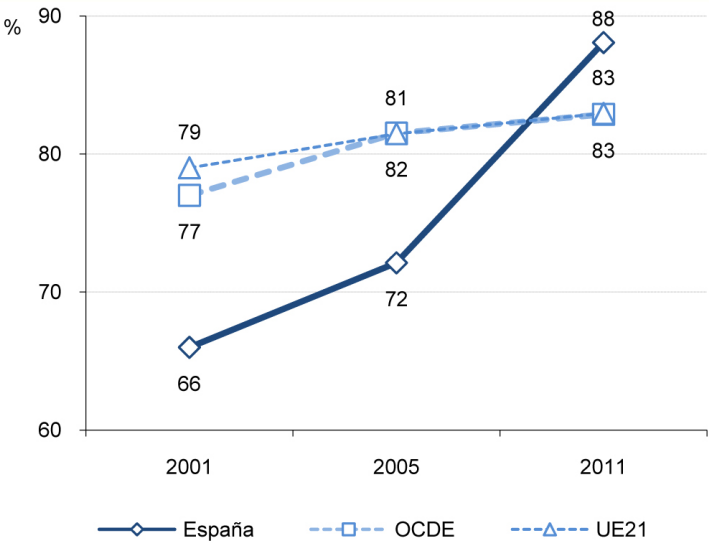
Y a esto hay que sumarle el tanto por ciento de sujetos a los que no les interesa estar ahí. Y que guían sus esfuerzos en dejarte claro que no quieren estar ahí. Que sin conocerte lo más mínimo ya han decidido que van a boicotear cualquier cosa que propongas. Que deciden, entiendo que inconscientemente, autosabotearse como reivindicación a su rechazo por formar parte del Sistema. Ante este grave problema social, el Sistema Educativo decreta una solución muy simple y contundente: dispone que la asistencia a clase sea obligatoria.

2.1.3 OBLIGATORIA, DE LA OBLIGATORIEDAD AL FRACASO DEL SISTEMA

La ESO, es por definición una educación formal. Pero su idiosincrasia reside fundamentalmente en que es de carácter obligatorio. La palabra **Obligatoria**, aparece en el nombre de ESO con la única función de distinguir esta etapa de otras enseñanzas secundarias que también son regladas pero no de carácter básico, como por ejemplo el Bachillerato o los ciclos de grado medio.

Según reza la LOE, «la educación primaria y la educación secundaria obligatoria constituyen la **educación básica**» (artículo 3.3) «La enseñanza básica a la que se refiere el artículo 3.3 de esta Ley es **obligatoria y gratuita** para todas las personas» (artículo 4). El epíteto obligatoria, lo único que significa, por tanto, es que el Estado tiene la obligación de ofertar una educación, y asegurarse de que los tutores y los propios poderes ejecutivos escolarizan a toda persona entre los seis y los dieciséis años de edad. Una vez que el estudiante asiste regularmente al centro, no hay ningún poder que pueda forzarle a educarse. Porque aunque estuviera escrito en piedra, es imposible obligar a nadie a aprender. Ya lo decía el rey de «El Principito»:

Gráfico y tabla 1.6 (extracto de la Tabla A2.2a):
Tendencias en las tasas de graduación en segunda etapa de Educación Secundaria (2001-2011)
Porcentaje de graduados en segunda etapa de Educación Secundaria sobre la población en la edad típica de graduación



	2001	2005	2011
España	66	72	88
OCDE	77	82	83
UE21	79	81	83
Grecia	76	100	m
Italia	81	82	79
Alemania	92	99	92
Finlandia	85	94	96
Noruega	105	89	90
Suecia	71	76	75
Chile	m	85	83
México	34	40	49
EE.UU.	71	76	77
Irlanda	77	91	89
Reino Unido	m	86	93
Japón	93	95	96

Imagen 11. Gráfico sobre fracaso escolar extraído de «Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2013. Informe Español», cuyos datos hacen referencia a 2011.

«El rey cuidaba especialmente que su autoridad fuera respetada. No toleraba la desobediencia. Era un monarca absoluto. Pero, como era muy bueno, impartía órdenes razonables. “Si yo ordenara” decía habitualmente “si yo ordenara a un general convertirse en ave marina, y si el general no obedeciera, no sería la culpa del general. Sería mi culpa.» (Antoine de Saint-Exupéry. 1943, Capítulo X)

Sin embargo, a pesar de que este epíteto tenga el mero fin de distinguir una etapa de otra, el adjetivo «obligatoria» cae como una losa sobre todos aquellos que no quieren o no pueden encajar en el Sistema, y sobre todos los que sentimos que debemos tratar a esos niños como si fueran piezas de madera de un «encajable». Es el adjetivo obligatoria el que hace que haya que poner verjas en los patios y se generen sensaciones de claustrofobia. Es esta palabra lo que provoca reacciones contrarias a lo que algunos estudiantes entienden que es la autoridad. Y es, también, el que considera un «fracasado» a todo alumno que no consigue alcanzar los objetivos mínimos que la institución plantea.

De manera general, **se entiende por fracaso escolar a la tasa porcentual de población en edad típica de graduación que no termina con éxito la educación básica.** En el caso de España, los últimos datos ⁴ (correspondientes a 2011), recogen que el índice de fracaso es del 12%. Es decir, de todos los estudiantes españoles matriculados en 4º de la ESO durante el curso 2010/2011, 12 de cada 100 no obtuvo el título de graduado en ESO. Siendo la media del fracaso de los países que integran la OCDE del 17%, en teoría no habría necesidad de crear alarma social.

4. Puede consultarse el documento «Education at glance 2013» elaborado por la OCDE

Gráfico 1.2 (extracto de la Tabla A1.1a):
Nivel de formación de la población adulta (25–64 años) (2011)

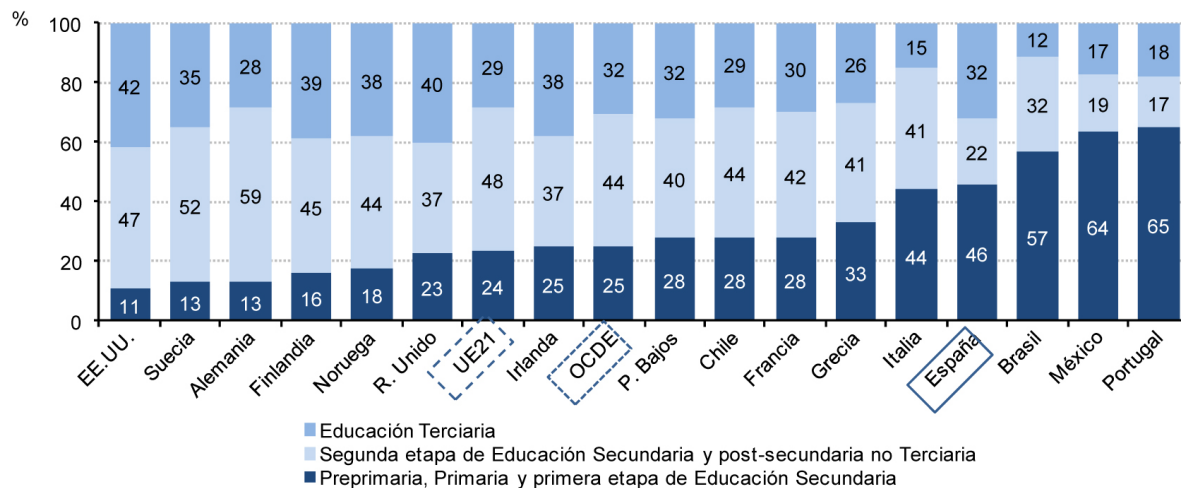


Imagen 12. Gráfico sobre abandono escolar extraído de
«Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2013».

El motivo por el cual el fracaso escolar está en el punto de mira es que, muy a menudo, se confunde con la tasa de abandono escolar temprano. **El abandono escolar temprano, se refiere al porcentaje de la población adulta (entre 25 y 64 años) que no poseen estudios superiores a la educación básica.** Según las últimas estadísticas, este índice se sitúa en el 46% en el caso de España, y en el 25% en la media de la OCDE. La lectura de estos datos según el Ministerio de Educación es que en los últimos años (desde 2001, con un 60% de abandono escolar temprano) ha habido una «favorable, pero lenta mejoría»⁵ ya que países como Alemania (con un 13%), Reino Unido (con un 23%), Francia (con un 28%) o Estados Unidos (con un 11%) nos llevan una notable ventaja. Pero claro, esa ventaja, por mucho que avancemos, seguirá existiendo, porque se trata de una ventaja histórica.

La historia de la educación obligatoria es una historia corta. Ya hemos visto que fue a finales del siglo XVII, en los albores de la Industrialización, cuando se empezó a dar importancia a conceptos como capacitación, formación, y preparación para el mundo laboral. Paralelamente, distintos pensadores hablaban de los beneficios de la transmisión de valores culturales a todos los estratos sociales. Poco a poco las escuelas primarias se fueron popularizando, pero no fue hasta bien entrado el siglo XX, que se introdujo en los diversos países occidentales el concepto de escolaridad obligatoria, amparándose en la creciente convicción económica de que el capital humano de un país es igual de importante o más para el desarrollo y la competitividad que el capital físico o económico.

5. <http://www.en-directo.com/mecd/indicadoresOCDE2013/>

EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL	ENSEÑANZA SECUNDARIA		Edad
1857 LEY DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA (o Ley Moyano)	Bachillerato Elemental (previo Examen de Ingreso)		De 12 a 16
	y Bachillerato Superior (previo Reválida)		De 16 a 18
1970 LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (LGE) 1978 - LA CONSTITUCIÓN con el Artículo 27. 1980 - Ley Orgánica de Estatutos Escolares 1985 - Ley Orgánica del Derecho a la Educación	Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y Curso de Orientación Universitaria (COU)	Formación Profesional (FP).	De 14 a 18
1990 – LEY ORGÁNICA GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE). 1995 Ley de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) 2002 - Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCFP)	Educación Secundaria OBLIGATORIA (ESO)		De 12 a 16
2002 LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (LOCE) 2006 LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE) 2013 LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA (LOMCE)	Bachillerato	Formación Profesional (FP).	De 16 a 18

Tabla 1: Evolución Histórica del Sistema Educativo Español.

No existen datos concretos de cuando se implantó en cada país esta obligatoriedad, ya que los Sistemas Educativos en cada país han ido evolucionando, y la aplicación real ha dependido a menudo de las provincias y municipios. Pero está claro que a finales de los 60 la educación básica universal era ya una realidad en países como Alemania, Reino Unido, Francia o Estados Unidos. Mientras que en España esta tajante afirmación no puede hacerse hasta después de 1990, año en el que la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) implantó la obligatoriedad educativa a los 16 años. Anteriormente el Sistema Educativo español se regía por la Ley General de Educación de 1970 (LGE), ya que la LODE (Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación) de 1985 modificaba ciertos apartados de la LGE, pero no la derogaba.

Durante esos 20 años (de 1970 a 1990) la obligatoriedad se extendía hasta los 14, pero socialmente se entendía que los estudiantes no obtuvieran el graduado. Antes de eso, de 1970, la Educación Secundaria no era obligatoria, y mucho menos gratuita. De hecho, se exigía superar un examen de ingreso para acceder al Bachillerato Elemental (de 10 a 14 años), y superado 4º de Bachillerato había que pasar otro examen llamado «reválida» para acceder al Bachillerato Superior (15 y 16 años). Se entendía, por tanto, comúnmente, que no todos los ciudadanos superaran estos niveles formativos. Y hoy, esos ciudadanos forman parte de la estadística del 46% de españoles que no posee estudios superiores a la Educación Secundaria Obligatoria.

Así pues, repitamos la pregunta ¿por qué tanto alarmismo? ¿por qué esa obsesión por igualar las estadísticas a países que históricamente nos llevan tanta ventaja? La respuesta es sencilla: porque forma parte de nuestra **«imagen de marca»**

Ya hemos visto que lo que se esconde detrás de la palabra educación no es una mera cuestión individual. Cada vez que un individuo cosecha un éxito o un fracaso, la sociedad lo hace con él.

«Digamos que cada vez que un ciudadano no alcanza los objetivos escolares que la economía y la sociedad consideran y manejan como mínimos convenientes y exigibles, aunque no sean obligatorios, nos encontramos ante un fracaso del individuo, de la sociedad y de la institución encargada de mediar entre ambos para ese fin, de la misma manera que el desempleo puede considerarse un fracaso individual y colectivo, aunque el trabajo no sea una obligación». Fernández Enguita (2010, 24).

El Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (a partir de ahora A-LOMCE) lo deja muy claro:

«La educación es el motor que promueve la competitividad de la economía y el nivel de prosperidad de un país. **El nivel educativo de un país determina su capacidad de competir con éxito en la arena internacional** y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel educativo de los ciudadanos supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por conseguir ventajas competitivas en el mercado global.»⁶

El índice de desarrollo humano (IDH) por país se basa precisamente en tres indicadores:

- 1) Salud: medida según la esperanza de vida al nacer;
- 2) Educación: medida por la tasa de alfabetización de adultos y la tasa bruta combinada de matriculación en Educación Primaria, Secundaria y superior, así como los años de

6. http://www.stecyl.es/borralex/LOMCE/Anteproyecto_LOMCE_septiembre2012.pdf La LOMCE entro en vigor en 2013, pero hasta la fecha no ha sido desarrollada.

duración de la Educación Obligatoria; y

3) Riqueza: medido por el PIB per cápita PPA (paridad del poder adquisitivo) medido en dólares internacionales.

Esto es lo que hace que España no pueda permitirse estar fuera de las estadísticas, y tenga que comulgar con los sistemas de clasificación internacional normalizados como el CINE (Clasificación Internacional de la Educación de la UNESCO, en inglés ISCED), los datos del EUROSTAT (Statistical Office of the European Communities, oficina europea de estadística) o las pruebas del Informe PISA (Program for International Student Assessment, en castellano Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes). **Los datos arrojados por estos organismos sirven de indicador a la hora de valorar el grado de desarrollo de un país**, su capacidad para producir riqueza, su fiabilidad a la hora de recibir inversiones extranjeras. Es decir, la educación se valora en cuanto a rentabilidad económica. «El trabajo, como cualquier otra mercancía, compite por medio del precio y de la calidad. En cuanto al precio, los trabajadores del mundo rico tienen la batalla inevitablemente perdida; en cuanto a la calidad, todo depende de su cualificación, es decir, de su capacidad de procesar información y manejar conocimiento. En definitiva, de su éxito escolar.» Fernández Enguita (2010: 16).

Pero no solo a nivel social (nacional, grupal), también a nivel individual la educación es vista como una esperanza para acceder, en el mercado laboral, a puestos de mayor rango económico. Tal y como indica el informe español de la OCDE: «Los datos de Education at a Glance 2013 en relación a las rentas del trabajo según nivel de formación ponen de manifiesto que alcanzar

un mayor nivel de estudios ayuda a tener mayores salarios en los países de la OCDE». (2013, 22) Aun cuando en España «parece que el mercado valora menos invertir en capital humano» OCDE (2013, 22), el aprendizaje formal se sigue percibiendo como la mejor opción para unas buenas condiciones laborales. Ya hemos hablado de ello, no importa lo que suceda dentro de la clase, lo importante es pasar al siguiente curso. Da igual las experiencias que acumulamos, lo importante es obtener el título de graduado. Se hace evidente entonces que la **finalidad de la educación** (en el contexto del Sistema Educativo) **tiene más que ver con la certificación que con el propio aprendizaje.**

¿Pero una certificación de qué? Porque en una sociedad en la que estamos en continua transformación, no tenemos ni idea de qué capacitaciones serán necesarias para los trabajos del futuro. Ernst Fischer explica en su texto *La necesidad del Arte*, la relación entre arte y capitalismo: «El artesano trabajaba para un cliente particular. El productor de mercancías del mundo capitalista, en cambio, trabaja para un comprador desconocido» (Fischer, 1978: 57). Y esta idea es aplicable también al conocimiento: el productor de conocimiento, o también llamado Sistema Educativo, no sabe para qué irá destinado su producto, el estudiante; pero se obsesiona por estamparle el sello que certifica su capacidad. «Metafóricamente hablando, las escuelas se han transformado en plantas de fabricación eficientes y eficaces» (Eisner, 2002:3).

Éste es, por tanto, el panorama del Sistema Educativo en España, y en muchos otros países. Una educación que se autoproclama instrumento para el desarrollo de la personalidad humana, pero que fundamenta su valoración de éxito-fracaso en términos de rentabilidad económica.

Que se basa en la estandarización, a pesar de considerar que su función es ayudar a que el adolescente genere su propia identidad. Que rechaza e ignora valores culturales que considera nocivos y en los cuales se asienta. Que anhela subirse a un tren solo por compartir asiento con los «mejores» países, a pesar de que parece que ese tren va directo a un precipicio. Un Sistema Educativo que pone sus propias normas de juego y aun así pierde contra sí mismo. «No es de extrañar» como bien dice José Gimeno Sacristán (1982) «que una sociedad que aprecia ante todo los bienes materiales, preste atención cuidadosa al cultivo de valores relativos a la eficiencia y a la rentabilidad» y que considere que la escuela debe ser una institución útil, al servicio de la rentabilidad material.

Esto es así. El Sistema Educativo, como ya hemos dicho, representa a la sociedad en la que se inscribe. Nuestra educación por tanto, es el fiel reflejo del sistema económico que define nuestra forma de vida. Y en cuanto a sistema económico define unos parámetros que validan el uso de ese dinero. Esta y no otra es la función de la evaluación: indicar si el uso de nuestros recursos merece la pena. Vamos a verlo.

2.2 MARCO TEÓRICO SOBRE EVALUACIÓN.

El presente capítulo tiene por función generar un cuerpo teórico referente a la evaluación de la educación en el contexto de la ESO. Empecemos por entender qué significa exactamente «evaluación». Según el DRAE , evaluación viene del término «evaluar» (Del fr. évaluer) que significa 1. tr. Señalar el valor de algo. 2. tr. Estimar, apreciar, calcular el valor de algo. 3. tr. **Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos.»** Vemos, por tanto, que ya desde el DRAE, la relación entre evaluar y calcular el conocimiento de los estudiantes viene marcada. Por el contrario, el Sistema Educativo considera que la evaluación implica el desarrollo de muchas y diferentes acciones. Y aun cuando la LOE no define en ningún momento qué entiende por evaluación, expone en su artículo 141 los ámbitos de la evaluación:

«La evaluación se extenderá a todos los ámbitos educativos regulados en esta Ley y se aplicará sobre los procesos de aprendizaje y resultados de los alumnos, la actividad del profesorado, los procesos educativos, la función directiva, el funcionamiento de los centros docentes, la inspección y las propias Administraciones educativas».

En este proyecto, haremos referencia a todos estos ámbitos ya que están interconectados, pero **fundamentalmente nos centraremos en la evaluación del aprendizaje**. Y aun cuando acotamos nuestro contexto de investigación, la evaluación del conocimiento también puede ser entendida de múltiples maneras. De cara a entender las diferentes medidas y teorías que existen en torno a la evaluación, he creído conveniente seguir un esquema basado en las 6 funciones que Eisner, profesor emérito de Arte y Educación en la Stanford Graduate School of Education, indentificó respecto a la evaluación en el proceso educativo.

- «1) TERMOMETRO DE LA EDUCACIÓN, en relación con el estado de salud de un sistema educativo.
- 2) PROCESO SELECTIVO, para determinar el acceso o no de estudiantes a diferentes niveles educativos.
- 3) CERTIFICACIÓN, evaluaciones llevadas a cabo para la obtención de un título o certificado.
- 4) TASACIÓN DEL GRADO DE CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS alcanzados por parte de los estudiantes.
- 5) VALORACIÓN del proceso educativo, en referencia al APRENDIZAJE del estudiante.
- 6) VALORACIÓN del proceso educativo, pero en relación a la práctica profesional del PROFESOR.» (Eisner, 1996, 76).

Nos iremos ciñendo a cada una de estas funciones, con la intención de sistematizar un marco teórico de referencia. Para ello, trataremos de analizar la teoría y la práctica de lo que la teoría curricular imperante en la LOE dicta al respecto de cada una de estas funciones, junto con diferentes aportaciones teóricas y experiencias personales relativas al tema.

2.2.1 LA EVALUACIÓN EN CUANTO A **TERMÓMETRO DE LA EDUCACIÓN**

Eisner (1990) considera que una de las funciones que cumple la evaluación es la de **dibujar una fotografía general de los efectos que una escuela, museo, o Sistema Educativo tiene en las personas**. Para ello pone como ejemplo el NAEP (National Assessment on Educational Process), un organismo diseñado en los Estados Unidos precisamente para cumplir esta finalidad. En España también contamos con una entidad pública encargada de coordinar las distintas medidas de evaluación que se dan en nuestro Sistema Educativo. Es el **INEE** (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) al que se refiere el artículo 143 de la LOE, «Evaluación general del Sistema Educativo:

1. El Instituto de Evaluación, en colaboración con las Administraciones educativas, elaborará planes plurianuales de evaluación general del Sistema Educativo. Previamente a su realización, se harán públicos los criterios y procedimientos de evaluación.
2. El Instituto de Evaluación, en colaboración con las Administraciones educativas, coordinará la participación del Estado español en las evaluaciones internacionales.

3. El Instituto de Evaluación, en colaboración con las Administraciones educativas, elaborará el Sistema Estatal de Indicadores de la educación que contribuirá al conocimiento del Sistema Educativo y a orientar la toma de decisiones de las instituciones educativas y de todos los sectores implicados en la educación. Los datos necesarios para su elaboración deberán ser facilitados al Ministerio de Educación y Ciencia por las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas.»

Las **evaluaciones internacionales** a las que se refiere la normativa son diferentes pruebas de conocimientos que se desarrollan para generar la «fotografía» de la que habla Eisner. Ejemplos son el **ECCL** (Estudio de Competencia en Comprensión Lectora) desarrollado por la UE, el **PIRLS** (Progreso Internacional en el Estudio de la Competencia Lectora, en inglés Progress in International Reading Literacy Study) y el **TIMMS** (Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias, en inglés Trends in International Mathematics and Science Study) desarrollado por el IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo, International Association for the Evaluation of Educational Achievement).

Pero de todas las pruebas relativas al rendimiento educativo, la más famosa es **PISA** (Program for International Student Assessment, en español Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes), un conjunto de pruebas desarrollada por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) para evaluar las competencias en lengua, matemáticas y ciencia en estudiantes de 15 años de 34 países. Los exámenes están diseñados para la aplicación

de conocimientos y habilidades. Buscan más las reflexiones y deducciones lógicas que examinar conocimientos concretos. Las pruebas se aplican a alumnos de 15 años, precisamente por estar próximos a completar la educación obligatoria en la mayoría de los países pertenecientes de la OCDE. La selección de los participantes se realiza al azar, en base a muestras que, se supone, son representativas del conjunto de la población. El objetivo de estas pruebas no es, en principio, establecer rankings internacionales; sino simplemente, mostrar la evolución del estado del Sistema Educativo para cada uno de los países. Y ese es el motivo por el cual las pruebas se repiten por ciclos de tres años.

Otro ejemplo de evaluación como termómetro comparativo dentro del panorama nacional son las **Evaluaciones de Diagnóstico**. A ellas se refiere el artículo 144 de la misma LOE. Estas pruebas, en formato examen, se realizan en distintos cursos (de Primaria y Secundaria) y pretenden obtener datos representativos del alumnado y de los centros de las Comunidades Autónomas dentro del conjunto del Estado. La propia Ley habla de criterios de homogeneidad y de un carácter formativo, a pesar de que cada Comunidad realiza sus propias pruebas y de que los contenidos que se tratan no van acordes con lo que se desarrolla en el nivel educativo. Los profesores, por tanto, no generamos continuidad en el aula respecto de los temas tratados en los exámenes, sino que nos limitamos a pasar los ejercicios a nuestros alumnos y a corregirlos conforme a las pautas que nos da la misma Administración. Una vez corregidos, todos los resultados son recolectados por las autoridades educativas para crear una estadística general, y a cada centro y a cada alumno se le entrega un informe.

Por otra parte, el **Sistema Estatal de Indicadores** ⁷ a los que se refiere esta ley, son datos como porcentajes de escolarización, tasas de graduación, inversiones públicas y privadas, número de horas de docencia, número de profesores por alumno, etc. Indicadores que no representan realidades concretas del día a día en las aulas y que no hacen referencia al aprendizaje de los estudiantes. Son meras estadísticas al servicio de iniciativas políticas.

Existen otras propuestas en las que se valoran las instituciones educativas desde un punto de vista más humano. Un ejemplo es la teoría para la evaluación cualitativa de los centros, desarrollada por Miguel Ángel Santos o el modelo propuesto por Gento Palacios, que hace referencia a cuestiones como el grado de satisfacción de los estudiantes y profesores, el liderazgo del equipo directivo, o la disponibilidad de los recursos materiales. Pero son evaluaciones cuyos indicadores no permiten elaborar estadísticas comparativas con otros países de la Unión Europea y de la OCDE, de forma que basarnos en ellas para valorar nuestro Sistema Educativo no nos permitiría salir en esa foto de familia de la que habla Eisner. Y ya hemos visto que a nivel internacional nos es necesario.

Antes de concluir este apartado, me gustaría insistir en la importancia de la función de la evaluación como termómetro de la educación. Considero que no es una cuestión banal preguntarnos hasta qué punto las medias educativas de un país aportan algo a sus ciudadanos. Creo que, en un Estado como el nuestro, llamado «del bienestar», los poderes públicos tienen la **obligación de justificar las inversiones** que de dinero público se hacen en las instituciones. Y es importante plantearnos si nuestras inversiones (tanto económicas, como de tiempo y esfuerzo)

7. Los informes anuales pueden consultarse en la página web del Ministerio de Educación <http://www.mecd.gob.es/inee/portada.html>

resultan o no rentables para el conjunto de la población. El problema es que, en mi opinión, la gran mayoría de estos indicadores no son representativos de lo que realmente está sucediendo en el mundo de la educación. Y no creo que sea válido, ni ético, esgrimir estos datos como emblema para justificar políticas educativas que son, de por sí, de dudosa calidad.

2.2.2 LA EVALUACIÓN COMO PROCESO SELECTIVO

El uso de pruebas de acceso para realizar algunos estudios es una de las funciones clásicas de la evaluación. Su mayor utilidad reside en **asegurarse de que el futuro estudiante posee unos conocimientos previos** que le permitirán adquirir los nuevos. En otros casos, su función es **seleccionar a los estudiantes supuestamente más aptos**, dado que no hay suficientes plazas para todos los que desean acceder a dichos estudios. El ejemplo clásico de estas pruebas en España son las Pruebas de Acceso a Grados (PAEG), popularmente conocidas como «Selectividad», uno de esos pocos ritos de pasaje que nos quedan. Otro ejemplo en el contexto de la educación formal es el proceso selectivo del profesorado. O éste mismo, la creación de un texto y su defensa ante un tribunal para acceder al selecto círculo de los Doctores.

El valor e interés de los procesos selectivos se divide entre los argumentos que defienden **lo conveniente que resultan unas pruebas de valoración comunes y generales** para todos, que además marcan, de alguna manera, un paso de etapa incluso a nivel emocional; y el gran

inconveniente que supone **limitar la experiencia educativa a enseñar a aprobar un examen**. En ambos casos, la mayoría de las dudas se dirigen a los criterios que definen qué conocimientos son fundamentales y necesarios y cómo identificarlos. Todas estas consideraciones podrían ser muy interesantes para tratar en este proyecto. Pero en el contexto en el que nos encontramos, la evaluación del aprendizaje en la ESO, no existe nada relacionado con estas pruebas de acceso. No existe ningún proceso selectivo para pasar de 6º de Primaria a 1º de la ESO. Al ser la educación obligatoria, todos los estudiantes acaban pasando del colegio al instituto a pesar de que es evidente que algunos no han adquirido los conocimientos mínimos que se consideran necesarios. Respecto a la preparación de los estudiantes para estudios superiores, en la ESO, de momento, no preparamos a nuestros estudiantes para ninguna prueba concreta. Sí es cierto que, aun cuando no existe un examen de capacitación específica sí que se presupone que el título de Graduado en ESO garantiza unos conocimientos y habilidades genéricos para la incorporación al mundo laboral y a otros estudios de carácter secundario. Pero para hablar de ello, de la función de evaluación como certificación, debemos pasar al apartado siguiente.

2.2.3 LA EVALUACIÓN COMO **CERTIFICACIÓN**

La evaluación como acreditación es la base de **la evaluación como sistema de representación del capital cognitivo**. La función de toda acreditación es representar que un producto es bueno o válido para su uso. A nivel educativo, toda certificación o título representa que somos un profesional bueno o válido para una serie de funciones. Es decir, como profesionales valemos (a priori) en función de los títulos que atesoramos.

Un ejemplo, del que ya hemos hablado, son los tres títulos que me permiten desarrollar mi labor docente en la función pública: mi título de Licenciada en Bellas Artes, mi Certificado de Aptitud Pedagógica, y mi título de Funcionaria de Carrera (del cuerpo de Profesores de Secundaria). Esos tres papeles avalan mi formación y mi capacidad para enseñar Dibujo en un instituto público independientemente de mis deficiencias y/o mi sobrecualificación. Si no tuviera esos tres papeles, aun cuando contara con los conocimientos y las habilidades necesarias para dar clase, no estaría legitimada y no podría dar clase (en un instituto público) porque no tendría manera de demostrar mi capacitación.

En cuanto a funcionalidad, por tanto, es evidente que necesitamos de estos documentos para movernos en el mercado laboral. Pero es inevitable que la certificación como sistema de representación de la educación tenga sus fallos. No es solo que la educación sea un negocio, que lo es (anualmente se realizan infinitos cursos solo para obtener un certificado, no para adquirir los conocimientos) Ni que desarrollemos una obsesión por certificarnos: los idiomas son el mejor ejemplo. No, no es solo eso. Es la cantidad de suposiciones que se derivan de un diploma, aun cuando hemos aprovechado la formación y aprendido en el proceso. Por seguir con un ejemplo propio, a veces, se da por hecho que como Licenciada en Bellas Artes soy especialista en programas de diseño asistido por ordenador. Cuando la realidad es que, ni durante la carrera ni posteriormente, he profundizado en estos conocimientos más allá del nivel usuario. Por el contrario, una compañera de Historia se sorpendía de mis «altos» conocimientos en arte del Renacimiento presuponiendo que, debido a mi titulación universitaria, para mí no existía obra artística anterior a *Las Señoritas de Avignon*. Puede que sea un ejemplo simple, pero ilustra cómo

en la práctica nuestra formación, la de cualquiera, depende mucho de nuestra actitud personal y de la educación informal a la que se entrega cada uno. La realidad es que **ningún título o certificado puede definir exactamente cuáles son nuestros conocimientos y habilidades, pero sí pueden generar una «imagen de marca» sobre lo que deberíamos saber o ignorar.** En cuanto a marca, el Título de Graduado en ESO, como ya vimos, no supone gran cosa, pues se entiende que es la capacidad mínima a exigir a todo ciudadano. A la inversa, y por esa misma razón, no tener ese «papelito» sí genera una imagen negativa tanto en el mundo laboral como en la sociedad en general.

Desde un punto de vista más concreto, la principal duda de la evaluación como acreditación se genera, al igual que la evaluación como proceso selectivo, en torno a los **criterios que definen qué habilidades o conocimientos son necesarios** para obtener un título. En la ESO, se supone que un estudiante obtendrá el título de graduado cuando alcance los Objetivos Generales de Etapa fijados por Ley. Y que esos objetivos a su vez serán logrados conforme el alumno vaya consiguiendo los distintos Objetivos Específicos de Área. En las reuniones de evaluación que tienen lugar al final de cada curso los profesores no valoramos si nuestros estudiantes de 4º han alcanzado o no los Objetivos Generales de Etapa, sino que nos limitamos a comprobar el número de materias suspensas y el motivo por el cual, el estudiante en cuestión, ha suspendido cada una de ellas. Cuando el estudiante promociona y obtiene el título se sobrentiende, por obra y gracia de la teoría curricular, que ha adquirido los Objetivos Generales de Etapa.

En cuanto a las Competencias Básicas, cuando el alumno promociona, los profesores de 4º rellenamos un informe en el que valoramos cada una de ellas con uno de estos tres adjetivos:

media, baja y alta; en función de la nota que tiene en la materia que entendemos que está más relacionada con cada competencia: lingüística, matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico, cultural y artística, tratamiento de la información y competencia digital, social y ciudadana, a aprender a aprender, y autonomía e iniciativa personal.⁸ La LOE, en realidad especifica que todas las competencias se deben desarrollar y evaluar a través de todas las materias; pero la inercia de las reuniones hace que cada profesor indique su opinión en una competencia específica. Y que en función de las notas en general se decidan las dos últimas. Las familias tampoco dan mucha importancia a este informe, pues su preocupación se centra totalmente en las calificaciones.

2.2.4 LA EVALUACIÓN DE LA **CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS**

La cuarta función de la evaluación que Eisner identifica tiene que ver con la **tasación de lo que los estudiantes han conseguido a través de un programa educativo**. Aun cuando evaluar el aprendizaje implica muchas cosas, la evaluación de los estudiantes es el quid de la cuestión en el proceso enseñanza-aprendizaje. Y, por ende, la esencia de nuestra investigación. Sin embargo, es muy importante **diferenciar entre la evaluación de los objetivos alcanzados por el estudiante y la evaluación del proceso de aprendizaje** del estudiante. La primera tiene una función acumulativa, final, basada en la tasación. La segunda pretende cumplir una función formativa, constructiva. Y aunque la teoría ha intentado fusionarlas con espíritu simplificador, la realidad es que ha complicado extraordinariamente la situación.

8. Añadiendo además en Castilla La Mancha, la comunidad en la que trabajo, la competencia emocional.

Pero vayamos por partes, y centrémonos, por ahora, en la parte referente a la evaluación como **tasación de conocimientos**. El artículo 10 del REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (a partir de ahora RD); es el que se encarga de fijar la teoría educativa para los profesores de la ESO referente a la evaluación:

«2. Los profesores evaluarán a sus alumnos teniendo en cuenta los diferentes elementos del currículo.

3. Los criterios de evaluación de las materias serán referente fundamental para valorar tanto el grado de adquisición de las competencias básicas como el de consecución de los objetivos.»

Los diferentes «elementos del currículo» a los que se refiere la ley son los **objetivos, los contenidos, los métodos pedagógicos y los criterios de evaluación**, a los cuales se sumaron las **competencias básicas** con la LOE en 2006. Todos ellos vienen expresados en el Anexo II del RD para cada una de las materias ⁹. Según el punto 2 del artículo 10 que acabamos de leer, todos los elementos del currículo deben ser tenidos en cuenta a la hora de evaluar al alumnado. Pero si atendemos al punto 3, a lo que realmente debemos prestar atención es a los **criterios de evaluación**. Éstos son indicaciones que regulan lo que los profesores de una misma materia deben valorar, de cara que las enseñanzas estén equiparadas en todo el territorio nacional. A la hora de la verdad son bastante confusos pues, al menos en la Educación Plástica y Visual no están adecuadamente definidos.

9. Puede consultarse toda la información respecto a la legislación de la Educación Plástica y Visual en el Anexo I de esta tesis.

Otro ejemplo de lo farragosa que resulta la teoría curricular es que estos criterios, según lo que acabamos de leer, están orientados de cara al «grado de adquisición de las competencias básicas» y hacia la «consecución de los objetivos», pero en su enunciación solo hacen referencia a los objetivos. No están en absoluto conectados con las competencias. Sin embargo, desde la Administración se nos recuerda anualmente a los profesores que tengamos en cuenta las competencias.

En la realidad del aula cada profesor decide por su cuenta que es lo que va a valorar: unos se centran en el grado de adquisición de las competencias, otros en el logro de los objetivos, y la gran mayoría en los contenidos. Porque, aun cuando la teoría curricular indica que los contenidos van encaminadas al desarrollo de las competencias y a la consecución de los objetivos, a la hora de la verdad no hay una total transcripción entre las actividades que desarrollamos en clase y los elementos del currículo que dicta la Ley. Y al final (creo que acertadamente) la atención en el aula se centra más en los discursos y reflexiones que se generan que si en se están alcanzando o no esos objetivos y competencias.

La otra opción, además no es razonable. Por ejemplo, en mi asignatura, tal y como está expresado el primer criterio para 4º de ESO, parece que debería suspender a la gran mayoría de la clase por no saber «tomar decisiones especificando los objetivos y las dificultades, proponiendo diversas opciones y evaluar cuál es la mejor solución.» Yo, por mi parte, conociendo ya lo que puedo esperar de mis alumnos, prefiero limitarme a estar satisfecha con que sean capaces de terminar sus proyectos.

Sin embargo, para solventar esta falta de criterio del profesorado a la hora de baremar los criterios de evaluación, algunas Comunidades Autónomas elaboraron a lo largo de 2007 diferentes documentos a modo de «orientaciones para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje». En el anexo IV del Decreto 691/2007, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, (a partir de ahora Orden CLM) aparece un punto, el 2, dedicado a las Programaciones Didácticas. En el «2.5 la evaluación del alumnado y del proceso de enseñanza», se insiste en «la identificación, dentro de cada uno de los criterios de evaluación, de aquellos contenidos que han de actuar como **indicadores para realizar la evaluación**». Es decir, indica que los datos concretos que sirven para determinar si el estudiante ha alcanzado o no el objetivo al que se refiere el criterio tienen que ser fijados por cada Departamento.

La Ley también señala que «estos indicadores pueden ser graduados en niveles de dificultad para determinar el nivel de competencias alcanzado por el alumno (desde la excelencia a la insuficiencia)». Y que «**la calificación debe responder a criterios objetivos**, que permitan al profesorado informar de forma directa cuáles son las circunstancias que determinan ese resultado». Y yo sigo sin entender cómo puedo enunciar un indicador que haga explícito si mis estudiantes saben o no tomar decisiones de una forma objetiva. Porque en el día a día en el aula se dan multitud de situaciones que yo, por supuesto, observo, pero que no puedo especificar en tantos por ciento. ¿De qué se supone que tengo que dar cuenta? ¿De que el alumno no tiene un 100% en este ítem porque en general es resolutivo, pero es tan tímido que a veces le cuesta tomar según qué decisiones? ¿Eso por cada uno de los indicadores que tengo que generar, para cada

uno de los 8 criterios, en cada uno de los 7 proyectos, que hacemos al año en cada uno de los 5 grupos, con sus respectivos 35 alumnos en cada grupo?

Respecto al uso de las Competencias, estoy de acuerdo con que, cuando un profesor de Educación Plástica y Visual evalúa el análisis que un estudiante hace de una obra de arte, no sólo atiende a su capacidad crítica, sino también al uso que el estudiante hace de las estructuras gramaticales. Pero ¿de verdad alguien cree que estoy capacitada para individualizar cada uno de esos indicadores de manera aislada a la hora de valorar dicho análisis? Yo, muy al contrario, considero que tiene que haber una forma mucho más sencilla y racional de valorar la capacidad de mis estudiantes. Entiendo perfectamente que el profesor deba explicar a un estudiante y a sus padres el motivo de un suspenso, o de una nota que ellos consideran baja. Incluso es importante para el aprendizaje explicar el porqué de una nota alta (aunque sobre esto nunca hay preguntas). Entiendo que los alumnos demanden al profesor claridad, previsibilidad y certidumbre en los criterios de calificación. Lo entiendo perfectamente, pero no deja de parecerme que esa demanda, esa exigencia por parte del inspector de dejar expresados los indicadores en una tabla de porcentajes a principio de curso, antes incluso de conocer quiénes serán mis estudiantes, y cuáles serán sus capacidades y sus necesidades, **tiene mucho más que ver con la obsesión por la certificación que por el deseo de un verdadero aprendizaje.**

Continuando con este discurso, el sociólogo Mariano Fernández Enguita da una visión muy interesante de la aplicación de los criterios de evaluación en su texto sobre fracaso y abandono escolar: «**la cantidad adecuada de conocimientos es aquella para la cual los resultados de**

los alumnos arrojan una distribución normal» (2010:27) y cita a De Landsheere para explicar que: «Un enseñante tiende a ajustar el nivel de su enseñanza a sus apreciaciones del desempeño de los alumnos, de modo que se conserve, de un año a otro, aproximadamente la misma distribución (gaussiana) de las calificaciones». Así, continúa diciendo:

«Después, la cultura específica de la disciplina, el clima del centro, la especificidad del grupo de alumnos, las inclinaciones del profesor, el espíritu de los tiempos o cualquier hecho ocurrido un rato antes harán que la curva se desplace un poco para acá o para allá: que resulte más o menos concentrada en torno a la media, que se incline hacia la izquierda o la derecha (con más o menos valores superiores o inferiores a la media) o que la nota de corte se establezca antes o después de la distancia de una desviación típica.» (1992: 242).

Y esto es así, lo reconozcamos los profesores o no. Incluso PISA define sus resultados en base a una media, según la cantidad de estudiantes que hayan respondido un problema de forma «correcta» se define la «dificultad» del problema. Por eso es tan eficiente, porque se adapta a la realidad de las muestras. Ya lo dijimos en la introducción, el hecho de que esos resultados académicos se representen a través de cifras aritméticas, no lo convierte en un sistema de valoración preciso; más bien en un sistema de comparación eficiente. Fernández Enguita no se queda aquí y critica que una escuela cuya retórica gira en torno al «reconocimiento de la diversidad» y que se autoproclama comprensiva respecto de la desigualdad de orígenes, estímulos y circunstancias de los alumnos, a la hora de la verdad pretende evaluar a todos por igual. **«La escuela nació como una institución unitaria y uniformizadora y sigue siéndolo»** sentencia.

Acorde con este discurso, pero ya desde la educación artística, Kerry Freedman considera que «en ningún otro lugar se ve más claramente la retórica científica en la Educación Artística que en las estrategias de evaluación. Esto es especialmente cierto en la escuela pública —comenta— ya que desde preescolar hasta el bachillerato la evaluación ha pasado a basarse en unos “estándares educativos” aun cuando se expresan como objetivos en vez de estándares.» (2006: 191). Freedman critica que esta evaluación estandarizada evidencie un alto contenido político, puesto que «los métodos de evaluación que las comunidades artísticas han utilizado durante mucho tiempo para promover la calidad se consideran “anecdóticos”, subjetivos e ilegítimos fuera de las artes, mientras que los exámenes se consideran científicos, objetivos y, por lo tanto legítimos» (2006: 191).

En lo que concierne a los indicadores y criterios de evaluación del proceso de aprendizaje en la educación artística, trataremos de manera más profunda en el siguiente capítulo. Pero antes de cerrar éste, es importante dejar claro, que cuando la LOE indica que un criterio de evaluación debe ser objetivo, no significa que tenga que ser categórico. Considero que la objetividad del criterio se refiere al hecho de que sea neutral y ecuánime, que no se base en intereses personales ni en simpatías. **Que sea objetivo no significa que no se pueda basar en lo intuitivo,** en cualidades individuales pero equitativas, ni por supuesto tampoco significa que tenga que imposibilitar el debate. Por ejemplo, pensando en los propósitos de nuestra materia y en la definición que hace Tatarkievicz de la creatividad: «el hombre es creativo cuando no se limita a afirmar, repetir, imitar, cuando da algo de sí mismo» (1986: 295) me pregunto: ¿podría ser un criterio de nuestra asignatura “que en sus creaciones haya algo de sí mismo”? ¿Entenderían

inspectores y padres que este criterio, tan importante en la educación artística, sea uno de los indicadores de mi asignatura? Aunque también cabría preguntarse: ¿hasta qué punto debería preocuparme que ellos no lo entendieran?

2.2.5 LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

Aun cuando, como hemos visto, la evaluación cumple otras funciones, la **valoración de las debilidades y fortalezas del estudiante durante el proceso educativo** debería ser el centro de todo diseño evaluativo. Evaluar a los estudiantes no puede significar sólo certificar que han llegado al lugar al que aspirábamos, ni poner una etiqueta al resultado final. La máxima aspiración de la evaluación debería ir dirigida a entender el progreso de los estudiantes durante el proceso mismo para poder tomar decisiones al respecto. Es lo que se conoce como **evaluación formativa**. En relación con este concepto el artículo 10 del RD que ya conocemos, dicta algunas premisas:

- «1. La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de la Educación secundaria obligatoria será continua y diferenciada según las distintas materias del currículo.
5. En el proceso de evaluación continua, cuando el progreso de un alumno no sea el adecuado, se establecerán medidas de refuerzo educativo. Estas medidas se adoptarán en cualquier momento del curso, tan pronto como se detecten las dificultades y estarán dirigidas a garantizar la adquisición de los aprendizajes imprescindibles para continuar el proceso educativo.»

En términos legislativos, lo que significa **evaluación continua** es que no puede haber una única evaluación puntual (y deduzco que final), sino que el proceso evaluativo debe desarrollarse a lo largo de todo el curso escolar. Para que esta continuidad se lleve a cabo, las administraciones educativas establecen en sus respectivas órdenes que **debe haber al menos 5 reuniones de evaluación por cada año académico**.

Ya hemos hablado de estas reuniones de evaluación. En función de la idiosincrasia del centro se suelen analizar de manera colegiada los logros y dificultades del grupo en general y cada alumno en particular. De lo discutido en la primera de estas evaluaciones, llamada «Evaluación Inicial», no se informa de manera oficial a las familias, sino que lo que se discute sirve para que el profesorado tome decisiones en el aula. De la «Primera Evaluación», «Segunda Evaluación» y «Evaluación Ordinaria» (final) sí se emite un informe, el conocido «boletín de notas» en el cual los resultados de la evaluación se expresan en términos de «Insuficiente (IN), Suficiente (SU), Bien (BI), Notable (NT), Sobresaliente (SB)» además de acompañar cada nota de «una calificación numérica, sin emplear decimales, en una escala de uno a diez: Insuficiente: 1, 2, 3 o 4. Suficiente: 5. Bien: 6. Notable: 7 u 8. Sobresaliente: 9 o 10.»

La Orden ECI/1845/2007, de 19 de junio, a la que se refiere esta normativa, indica, además, que se considerará «calificación negativa el Insuficiente y positivas todas las demás», de forma que aquel que obtenga un IN en alguna de las materias al término de la evaluación final, deberá presentarse en septiembre a la «Evaluación Extraordinaria». En caso de que tampoco supere esta prueba, la cual entra dentro del mismo proceso evaluador continuo, el alumno (según el caso

especificado en la normativa) repetirá curso o pasará al siguiente con la «materia pendiente». Eso significa que deberá examinarse igualmente de esa materia aun cuando no la esté cursando, y perderá el derecho a evaluación continua. Es decir, perderá el derecho a que se le tenga en cuenta un proceso evolutivo en su aprendizaje y quedará a merced de una única prueba. Queda claro, por tanto, que aun cuando la Ley reconoce este carácter formativo de la evaluación: **«la evaluación forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y supone un recurso metodológico imprescindible por su valor como elemento motivador para el alumnado y para el propio profesorado.»** (Anexo IV del RD), a la hora de la verdad la palabra «continua» no sustituye a las atribuciones de «formativa».

La parte en la que la Ley indica que la evaluación **«será diferenciada según las distintas materias del currículo»** se refiere, simple y llanamente, a que cada materia debe ser evaluada de manera independiente. Esto significa, que a la hora de desarrollar las programaciones, debe haber no solo una serie de criterios e indicadores, sino una serie de principios y herramientas que permitan desarrollar la evaluación. A este respecto, el Anexo IV de la Orden CLM (donde recordemos se dictan, entre otras cosas, las orientaciones para las programaciones didácticas), indica lo interesante que puede resultar **«la incorporación de instrumentos de evaluación que permitan la corrección inmediata del error y la comunicación inmediata, mediante la autoevaluación, la evaluación mutua o la coevaluación»**.

La consciencia del alumno ante su proceso de aprendizaje es, precisamente, lo que hace formativa a la evaluación, así como «la implicación del propio alumnado en todo el proceso evaluador, para que aprenda del error y asuma la responsabilidad del éxito y el fracaso» (anexo IV). Pero, una vez

más, y por mucho que la Ley se haga eco de nuevos discursos más fluidos, nos encontramos ante un concepto del aprendizaje que participa de la dicotomía error-acierto y ante un concepto de la evaluación que acaba, irremediabilmente, enunciada en forma de calificación.

2.2.6 LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA

La última función de la evaluación que identifica Eisner es la de **ayudar al profesor para mejorar en su práctica docente**. Considera que los profesores necesitamos determinar de la mejor manera posible el efecto de nuestros esfuerzos. Y no por otra razón que para proteger al joven de prácticas incompetentes y propuestas diluidas (1996: 23).

Las administraciones educativas también lo ven así, motivo por el cual tiene sentido la **inspección educativa** cuya misión es, entre otras (artículos del 151 al 154 de la LOE) supervisar la práctica docente. En la práctica, esta supervisión suele limitarse a que se cumpla la normativa en las programaciones didácticas, y raras veces valoran los efectos reales que el trabajo del profesor tiene en el aprendizaje de los estudiantes. A este respecto, lo que la normativa dicta en el último punto de nuestro ya conocido artículo 10 del RD es que:

«6. Los profesores evaluarán tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente.»

Es decir, una suerte de autoevaluación en la que los profesores deben saber entender cuándo los datos arrojados por la evaluación indican que el error de comprensión lo han generado ellos, y no los estudiantes. La situación característica debería ser algo parecido a lo siguiente: “A ver,

leyendo los exámenes, me he dado cuenta de que no habéis entendido bien este concepto. O bueno, quizá no lo he explicado yo bien, porque ninguno parece haberlo entendido”. Un profesor debe entender que en toda comunicación se genera un «arco de distorsión»: una distancia entre lo que uno desea comunicar y lo que el receptor recibe. Es decir, siempre hay diferencia entre lo que quieres decir, lo que crees que estás diciendo, lo que realmente estás diciendo, lo que oye la otra persona, lo que la otra persona piensa que oye, lo que la otra persona dice y lo que tú crees que la otra persona dice. ¡Y este galimatías es el día a día en un aula! En consecuencia, se necesitan grandes dosis de autocritica y estrategias concretas que nos permitan identificar donde está el fallo que imposibilita la comunicación. Recuerdo, por ejemplo, un día de ese primer año de trabajo en el que muy enfadada reclamé a la clase la ausencia del material adecuado para realizar una tarea: “Os dije la semana pasada que comprarais láminas vegetales.” “No, profesora, no lo dijiste.” respondieron ellos. “Recuerdo perfectamente haberlo dicho.” contesté aún más enfadada. “Pero profesora, Raquel y Susana tampoco las han traído. ¿No crees que si lo hubieras dicho, ellas las hubieran comprado?” me preguntó Sonia. Tenía toda la razón, ni Raquel ni Susana fallaban en estos detalles. Y sin embargo yo recordaba haberlo dicho. “Pues...— me había quedado sin argumentos— tenéis razón, así que... supongo que debí decirlo en el otro grupo. El error es mío ¡lo siento!”

Tal y como indica Eisner (1996, 19): «**la enseñanza**, como las demás artes, se basa en la firma del creador» y **en cuanto a proceso artístico resulta enormemente difícil tomar la distancia necesaria para valorar la obra cuando uno está enfrascado en su creación.**

Grabarse en video o aceptar la presencia de un colega en el aula son estrategias que pueden ayudarnos a evaluar nuestra práctica docente y a modificar nuestras formas de relacionarnos

con los estudiantes; pero no nos da las claves del significado de lo que estamos haciendo. Más aún teniendo en cuenta que lo que es una virtud para un profesor no lo es necesariamente para otro. En este sentido, nuevamente operan los criterios, y se hace evidente que la enseñanza no puede ser normalizada aun cuando desde la teoría se puedan hacer propuestas: «la clave del buen profesor que conoce bien su materia es que ha desarrollado la capacidad de reflexionar sobre cómo se llega a saber lo que se ha de saber en la disciplina que explica» Ken Bain (2004). “Explicar bien y dar espectáculo,” decía Pablo “esa es la receta perfecta para un buen profesor.” “Y en la ESO mayor dosis de espectáculo” puntualizaba Adriana mientras los tres charlábamos en una terraza. Años antes yo había sido su profesora en Bachillerato.

Eso en cuanto a criterios. ¿Pero en base a qué indicadores? Yo, al igual que el resto de mis compañeros (profesores y artistas), al final valoro mi trabajo en función de lo que consigo en mi laboratorio: en función de los trabajos de mis estudiantes, de sus comentarios y opiniones, y de su actitud ante mi asignatura. Todas esas cosas las mido yo con mi propio rasero, «a ojo de buen cubero». Y a la hora de sacar conclusiones siempre dudo: el que no hace nada, ¿haría algo si yo me comportara de otra manera?, mi alumno «estrella» ¿es brillante gracias a mí, o sería así aunque yo no estuviera? Ningún resultado tiene por qué deberse a que sea yo la profesora. Y sin embargo, todos sabemos que un profesor sí marca la diferencia. La idea, por tanto, es generar estrategias de evaluación del aprendizaje que también sirvan al profesor para obtener un feedback sobre la calidad de su propio trabajo. Estrategias que no solo respondan a la pregunta **¿qué es lo que los estudiantes han aprendido de esta experiencia?** (Eisner 1990, 5); sino también a la de ¿qué papel he jugado yo en ella?

2.3 LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ESO

Antes de continuar y centrarnos en lo que entendemos que nuestra asignatura puede y debe aportar al conjunto de la educación formal, es importante hacer unas ciertas aclaraciones sobre el nombre que tiene dicha materia dentro del Sistema Educativo. La asignatura que, como titular del Departamento de Dibujo, imparto en la ESO se denomina Educación Plástica y Visual

En Primaria sí existe una Educación Artística. Es una materia impartida por dos profesores a la vez: un maestro especialista en Música, que se encarga de la parte artístico-musical; y otro maestro, generalmente el tutor del grupo, que debe encargarse de la parte artístico-plástica y visual. Digo que «debe encargarse» porque en la práctica muchos maestros dedican esta hora a ampliar matemáticas, terminar tareas o, en el mejor de los casos, a que los niños coloreen tranquilamente. No en vano, la formación sobre Educación Artística que un especialista en Primaria recibe se limita a un cuatrimestre.

Llegados a Secundaria la asignatura Educación Artística se divide en relación con la especialización del profesorado: por un lado Educación Musical, y por otro Educación Plástica y Visual. Este nombre, Educación Plástica y Visual, vino a sustituir al de «Dibujo», probablemente con la mejor de las intenciones, a fin de que se entendiera que no se trataba solo de una materia en la que se usaran las manos, sino que había una parte importante relacionada con la mirada. La palabra «arte», como puede apreciarse, no aparece por ningún lado. Y sin embargo, si algo tengo claro como docente, es que mi materia es el Arte.

Veremos a continuación, el marco teórico-práctico en el que sitúo mi práctica docente:

2.3.1 PRINCIPIOS PARA UNA EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL

Empecemos por el principio: ¿Qué dice la legislación al respecto de nuestra asignatura? Podemos leerlo en la parte del Anexo II del RD dedicada a nuestra materia:

«La Educación Plástica y Visual tiene como finalidad desarrollar en el alumnado capacidades perceptivas, expresivas y estéticas a partir del conocimiento teórico y práctico de los lenguajes visuales para comprender la realidad, cada vez más configurada como un mundo de imágenes y objetos que se perciben a través de estímulos sensoriales de carácter visual y táctil. Al mismo tiempo, busca potenciar el desarrollo de la imaginación, la creatividad y la inteligencia emocional, favorecer el razonamiento crítico ante la realidad plástica, visual y social, dotar de las destrezas necesarias para usar los elementos plásticos como recursos expresivos y predisponer al alumnado para el disfrute del entorno natural, social y cultural.»

Así que está bien claro. Para sintetizar podemos analizar las tres funciones básicas que cumple la educación artística en la sociedad actual. Por un lado, tenemos una función relacionada con la comprensión de la realidad; lo que podríamos llamar: «**alfabetización visual**». Por otro lado, tenemos funciones relacionadas con el desarrollo de la creatividad y con la creación; algo que yo entiendo que es **producción**. Y por último tenemos el disfrute, la incorporación de conceptos relacionados con el **arte** y la **cultura**.

1) ALFABETIZACIÓN VISUAL

Ya hemos visto, que el principal problema de los contenidos que se tratan dentro de la educación formal es la falta de cohesión con la realidad social, política y económica en la que vivimos. Que aunque el Sistema Educativo está inscrito dentro de la sociedad y, en consecuencia, participa de sus valores; a la hora de la verdad la forma en la que se desarrollan los conceptos distan mucho de reflejar lo que realmente está sucediendo en el mundo. Muchos son los profesores (Efland, María Acaso, Marta de Gonzalo, Publio Pérez) que consideran que la principal función de la educación artística debe ser la de suplir esta deficiencia, y crear un contexto de diálogo entre lo que sucede fuera y dentro del aula. Si para Freire la alfabetización no era solo saber leer y escribir, sino comprender de manera crítica la realidad cultural en la que estaba el alfabetizado; para nosotros, la alfabetización visual no puede consistir solo en entender una señal de tráfico. La **alfabetización visual** tiene que ser entendida como la «**capacidad para comprender de manera crítica la cultura visual.**»

María Acaso define la cultura visual como el «conjunto de representaciones visuales que forman el entramado que dota de significado el mundo en el que viven las personas que pertenecen a una sociedad determinada.» Y añade: «**La cultura visual es el conjunto de productos visuales que pueblan nuestra cotidianidad y dan origen a la identidad del individuo contemporáneo**» (2006: 18). Entendiéndose como producto visual todo objeto que utiliza el **lenguaje visual** para crear significado: películas, video, imagen corporativa, *visual merchandising*, etc.

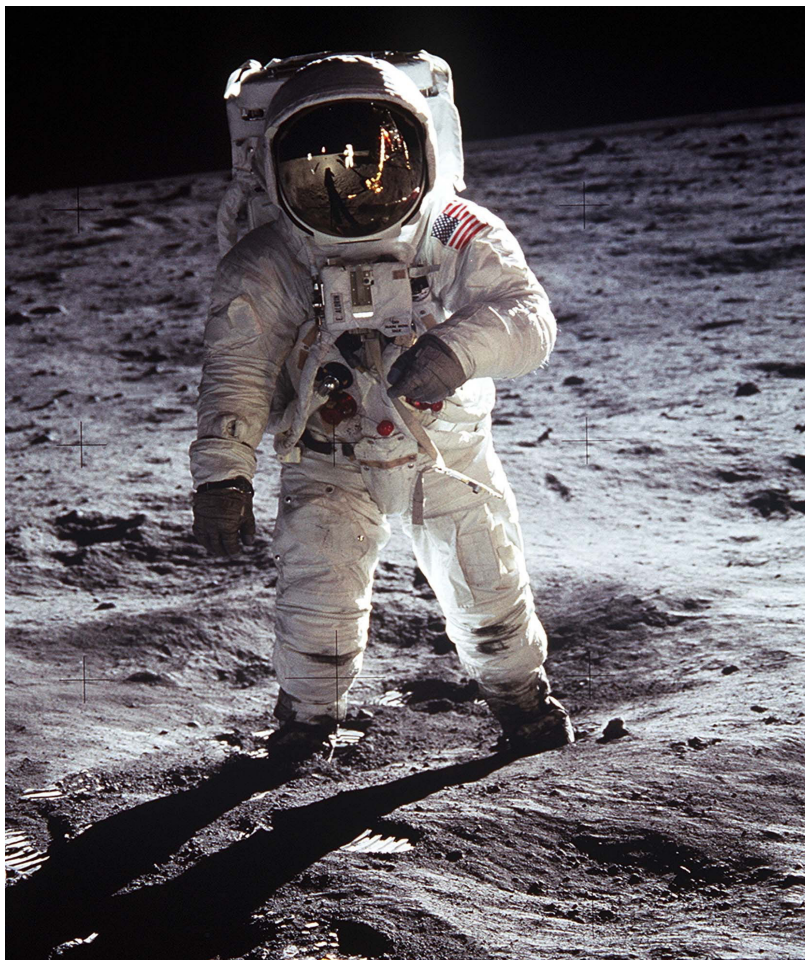


Imagen 13. Popular fotografía de Buzz Aldrin realizada por Neil Armstrong en 1969.

“Una sola imagen televisada supuso la preeminencia de los estadounidenses en un conflicto internacional como la Guerra Fría

Recuperado en: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Aldrin_Apollo_11_original.jpg

Podíamos incluso decir que todo objeto artificial, fabricado por el hombre, es un producto visual; en el sentido de que es un objeto que pretende cumplir una función, y nos informa de ella a través del lenguaje visual. María Acaso lo ilustra perfectamente cuando nos cuenta que un simple envase de mantequilla nos transmite multitud de mensajes. Desde que leí esta obra, *El Lenguaje Visual* (2006), siempre tengo en clase una botella de lejía y otra de leche. Es sorprendente como, aun cuando quitas la etiqueta, el color, la forma y el tamaño te están informando qué líquido contenían cada una de las botellas de plástico. Algo tan simple, y quizá absurdo como eso, es lo que tenemos que enseñar a nuestros alumnos. Porque, aunque nos parezca increíble, la mayoría de ellos no se han parado a pensar que las botellas no surgen espontáneamente de la madre tierra, sino que las han diseñado y producido alguien para un fin concreto. Nuestra misión en el aula, por tanto, es concienciar de que **las imágenes generan conocimiento**.

Decir que vivimos en la «sociedad de la imagen» no es solo una forma de hablar. Los productos visuales forman parte de la experiencia a través de la cual aprendemos. Desde que el 20 de Julio de 1969 una sola imagen televisada supuso la preeminencia de los estadounidenses en un conflicto internacional como la Guerra Fría, quedó patente que las imágenes no solo representaban la realidad, sino que podían transformarla. El impacto de los productos visuales en nuestras vidas es tan brutal que generan pensamiento y creencias sobre el mundo, y lo hacen además de manera global gracias al hiperdesarrollo de los medios de transporte y comunicación. Muy a menudo confundimos dichas imágenes con la realidad que representan.

Ya hemos hablado del concepto de **Hiperrealidad** acuñado por Baudrillard: la manera en la que hoy en día los jóvenes, y no tan jóvenes, nos movemos en un mundo de verdades virtuales



Imagen 14a: *La ciudad ideal*, llamada de *Baltimore*. Atribuida a Fra Carnevale (datada entre 1480-1484).

Imagen 14b: Fotograma de *Mirror's Edge*, videojuego «en primera persona». (2008)

“Hay que abrir nuestras aulas a las imágenes que nuestros alumnos consumen.”

Recuperadas respectivamente en: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Fra_Carnevale_-_The_Ideal_City_-_Walters_37677.jpg
y <http://www.youtube.com/watch?v=2N1TJP1cxmo>

en el que confundimos las imágenes con la realidad. De ello nos advierte también el semiólogo Ronald Barthes, de que no nos dejemos llevar por el **efecto realidad** de las imágenes. «Las imágenes no son la realidad», tenemos que repetirnos cual *mantra*. No es que sea algo nuevo, la relación realidad-imagen lleva tratándose en nuestra cultura desde antes de que Platón hablara de su Caverna. La «iconoclasia» (literalmente ruptura de imágenes) como defensa contra la idolatría (adoración de símbolos) está presente a lo largo de toda nuestra Historia. Pero nosotros no pretendemos eso. No se trata de romper, ni de destruir, porque las imágenes no son el enemigo. Muy al contrario, se trata de incorporarlas a nuestro conocimiento, y de analizar y desentrañar qué es lo que esas imágenes nos están diciendo. El objetivo no es «desprogramar» a nuestros estudiantes y «reprogramarlos» para un rechazo total a estos productos y a las imágenes que los representan; sino hacerles conscientes de la información que se les está transmitiendo, para que sean capaces de tomar sus propias decisiones y de elegir libremente (en la manera de lo posible) cómo quieren vivir dentro de la realidad que nos ha tocado.

Para hacer esto, para cumplir esta función, es necesario un cambio de mentalidad por parte del profesorado; y asumir que los contenidos que vamos a tratar en el aula no aparecen necesariamente en los libros de texto de las editoriales. Hay que abrir nuestras aulas a las imágenes que nuestros alumnos consumen. Porque enseñarles cuadros de Da Vinci, el Perugino y Rafael es, como veremos, también muy importante; pero si queremos que nuestros estudiantes de 15 años entiendan qué es la perspectiva y los distintos tipos de representación espacial que existen, nada más eficiente que el mundo de los videojuegos para alcanzar su comprensión. Si realmente pretendemos que nuestros alumnos desarrollen una visión crítica ante las imágenes que les rodean, tenemos que adentrarnos en sus mundos visuales y desterrar esos miedos y prejuicios por la falta de legitimación

que limitan nuestra labor. Lo mismo sucede con la creatividad y con la producción. Si queremos que nuestra asignatura genere un cambio real en los estudiantes, es necesario dejarse de complejos.

2) CREATIVIDAD Y PRODUCCIÓN

La producción de objetos plástico-visuales ha sido tradicionalmente la principal diferencia entre la materia de Educación Plástica y Visual y el resto de las asignaturas de la educación formal.

En nuestra asignatura se hacen «cosas», y parece que si no hay un producto final la educación artística no tiene sentido. En cierto modo yo estoy de acuerdo, pues lo interesante de nuestro campo de conocimiento es que no se queda en lo teórico, sino que lleva a cabo una **verdadera transformación de la realidad**. Por tanto, no creo que debamos prescindir de ello.

Sin embargo, sí creo que es importante reflexionar sobre qué productos deben ser construidos en nuestras clases y entender cuál es el objetivo final de nuestra asignatura. Por un lado, desde el punto de vista propio del objeto material, no creo que las creaciones de nuestros estudiantes tengan que limitarse a láminas coloreadas con puntos o maquetas hechas con palillos.

Al contrario, entiendo que **sus producciones deben estar, en la medida de lo posible, integradas dentro los discursos artísticos del mundo real**. Y por “en la medida de lo posible” quiero decir que, obviamente, nuestros estudiantes manifiestan grandes limitaciones respecto de un artista profesional. No hablo tanto de una falta de conocimientos o del acceso a unas técnicas y productos profesionales, porque creo que, a su nivel, estas limitaciones son salvables. Me refiero, por el contrario, a algo infinitamente más importante: **a la ausencia de un propósito consciente**.

Por mucho que se predique la necesidad de motivar y de generar una participación activa en el aula (cuestiones ambas muy importantes), la realidad es que **en la gran mayoría de los casos, los estudiantes producen porque tienen que hacerlo como parte de una asignatura, no porque realmente quieran hacerlo.** Lo hacen porque si no, les suspendo. Y ésta es la gran diferencia entre la producción artística profesional y la producción artística escolar: en el primer caso el deseo viene de dentro, en el segundo viene de fuera, no hay un deseo real consciente. Esta falta de deseo (junto con la limitación horaria de la asignatura) es uno de los principales problemas al que nos enfrentamos los profesores de Dibujo en la Secundaria: al 90% del alumnado no le interesa producir obra. Diferentes teóricos y artistas como Lowenfeld, Brent Wilson o Betty Edwards, han desarrollado técnicas muy interesantes y útiles sobre cómo enseñar a dibujar. Y han obteniendo excelentes resultados en etapas no obligatorias y no formales. Sin embargo, la importancia de la participación del que aprende en esta tarea sigue siendo esencial. Y pocos somos los que estamos dispuestos a invertir el tiempo y la dedicación que se necesita para aprender a dibujar.

Este simple hecho es lo que convierte a nuestra disciplina en un saber esotérico, supuestamente apto solo para unos pocos elegidos que poseen este conocimiento por generación espontánea. Y quizá éste también es el hecho por el cual la Educación Artística en las etapas obligatorias se acabó convirtiendo en «manualidades»: porque se preferían recetas rápidas y resultados inmediatos, antes que procesos largos con discretos éxitos. Por mi parte, considero que el dibujo del natural debe estar presente en nuestra materia. Nada mejor que dibujar el mundo para analizarlo y lograr entenderlo. El problema es que convertir al dibujo en el objetivo central de la

EVALUACIÓN CREATIVA



Imagen 15: Diferentes ejercicios para aprender a mirar, y actividades de encaje relacionado con el cuerpo
Fotografías realizadas por la autora. “El dibujo del natural debe estar presente en nuestra materia.”

asignatura implicaría utilizar las 105 horas de la asignatura (63 más si se cursa en 4º) a dibujar y no hacer nada más. Un profesor, como todo profesional, debe saber elegir sus batallas. Toca, por tanto, buscar un justo equilibrio entre colorear con lápices una rueda de color y pretender que nuestros alumnos sean virtuosos del dibujo académico. Para ello, considero que hay que entender la producción en el más amplio sentido del hecho artístico. En el aula producimos imágenes, objetos, instalaciones,... ¡experiencias! y también pensamiento.

Enlazando con esta idea, la de que como obra artística también es válida la génesis de pensamiento, podemos hacer otra importante reflexión respecto a cuál es el verdadero objetivo de nuestra labor en el aula. Nuestra función no consiste en que nuestros estudiantes puedan llevarse a casa bellos objetos que mostrar orgullosos a sus padres. Nuestro objetivo, por el contrario, es generar conocimiento. El pensador Herbert Read, ya en 1944 consideraba que **el objetivo de la educación debía ser la preparación de artistas**. Si bien, entendía por artista a todo individuo con la capacidad de desarrollar ideas, despertar sensibilidades, y dirigir la imaginación para crear un trabajo bien hecho, hábilmente ejecutado y novedoso. Y esto, es independiente del ámbito en el que uno trabaje.

Algo parecido sucede con la **creatividad**. Wladyslaw Tatarkiewicz, narra en su *Historia de seis ideas* (1986), la evolución histórica de este término. El concepto de «creatividad», por lo visto, no existía en la época de la Grecia Clásica, pues no se entendía que el ser humano creara, más bien imitaba. En latín sí existía el término «*creatio*», pero era un término coloquial parecido a *facere*, hacer. En el periodo cristiano se produjo un cambio sustancial. La expresión *creatio* pasó a tener un valor divino, pues se entendía que «crear» implicaba hacerlo de la nada. De forma que

solo Dios era creador. Esta idea se mantuvo así hasta el siglo XVIII; periodo en el que, con la Ilustración, se empezó a reconocer la creatividad humana, pero exclusivamente en el contexto de arte. Tal es así que la palabra «creador» pasó a ser sinónimo de artista.

Llegados al siglo XX, se produjo otro cambio: se empezó a pensar que la creatividad era posible en otros campos de la producción y el conocimiento. Y comenzamos a hablar de científicos creativos, políticos creativos, y creadores de tecnología... creativos. Fue así como la creatividad empezó a ponerse de moda y surgieron «expertos en creatividad» como Ken Robinson que consideran que **en la educación la creatividad es tan importante como la alfabetización, y que deberíamos darle el mismo valor.**

Paralelamente, surgían dudas y temores ante esta nueva moda de lo creativo. El término «creatividad» está innegablemente vinculado a lo novedoso, y algo nuevo no es bueno por definición. La creatividad no tenía por qué ser buena *per se*. Pero es que «crear», como indica el filósofo Jose Antonio Marina, no es simplemente hacer, «es producir intencionadamente novedades valiosas. No basta con que sean originales» (2013: 12).

La novedad sola no es un criterio de valor para afirmar que algo es creativo. Acudir al teatro llevando un embudo en la cabeza, puede ser muy novedoso y original, pero no es en sí algo que haga avanzar a la humanidad. Sin embargo, tener un pensamiento creativo, desarrollar la capacidad de ser creativo (y de saber discernir cuándo usar esa creatividad) sí es algo que nos permite avanzar. El mismo Marina considera que **«toda actividad creadora, de cualquier nivel, puede considerarse la solución a un problema»** (2013: 14) y diferencia entre problemas que

se solucionan algorítmicamente y problemas que se resuelven heurísticamente. Algoritmo, según la RAE, es un «conjunto ordenado y finito de operaciones que permite hallar la solución de un problema». Mientras que la heurística, es una técnica de la indagación y de descubrimiento basada en métodos no rigurosos. No es de extrañar que proceda de la misma raíz que *¡Eureka!*, famosa exclamación atribuida a Arquímedes cuando «encontró» la solución a su problema.

Queda claro, por tanto, que la creatividad es necesaria en todas las ramas del conocimiento, pues no siempre disponemos de las reglas específicas que debemos seguir para solucionar un problema. Y aún en el caso de que las tengamos, tenemos que tener en cuenta que es así porque alguien previamente las creó. Entendemos, por tanto, que aún cuando la creatividad puede (y debe) fomentarse desde cualquier área; nos encontramos con que el objetivo específico de la Educación Plástica y Visual no es el de crear objetos bonitos ni obreros virtuosos. Sino que nuestra función consiste en convertir a nuestros estudiantes en **ciudadanos creativos capaces de tomar decisiones e implicarse en sus proyectos**, independientemente de cuáles vayan a ser estos.

Naturalmente, es obvio, los proyectos que yo voy a proponer en el aula van a ser siempre de tipo plástico y visual. Pero el objetivo de estos proyectos no es tanto que refuercen lo que los pedagogos llaman «psicomotricidad fina» (que también), sino que desarrollen una idea propia a través de un **proceso creativo**. Para ello, no podemos limitarnos a dar recetas pautadas que los estudiantes tengan que seguir. Por muy interesantes que sean las propuestas desde un punto de



Imagen 16: Distintos proyectos en el que la tarea consiste en dibujar el mapa de lugares comunes.

Fotografías realizadas por la autora “El objetivo de estos proyectos es que desarrollen una idea propia a través de un **proceso creativo**”.

vista formal, eso sería simple y llanamente hacer «manualidades», aunque sean «manualidades *cool*». De lo que se trata, repito, no es de obtener «objetos *guay*», sino de favorecer el proceso creativo. La idea es proponer al estudiante ejercicios relacionados con su entorno y consigo mismo, en los que él pueda planificar y tomar las decisiones respecto de su propio proyecto.

La función del profesor consistiría en hacerle la propuesta atractiva, sugerirle artistas que han desarrollado temas similares, y orientarle en el uso de los materiales para que el producto final satisfaga sus intenciones. Por su parte, **el estudiante, tendrá que pensar en diferentes opciones y elegir una de ellas, planificar a continuación el proceso para llegar al destino, y ser perseverante en el camino.** Esta última parte quizá sea la más importante, porque mi experiencia me ha demostrado que para mis adolescentes lo de tener buenas ideas no es difícil. He de decir que en general plantean ideas muy interesantes al inicio de cada proyecto. El problema, sin embargo, es la materialización de esas ideas: llegar hasta el final y no dejar sus propuestas a medias. **Mi función en el aula es esa: obligarles** a que a través de bocetos visualicen el resultado, y forzarles firmemente a que sean perseverantes. Poco a poco, esta forma de trabajar se irá convirtiendo en una rutina que acabará siendo un hábito; tal y como defiende Twyla Tharp en su libro *The creative Habit* (El hábito creativo, no traducido al castellano). Tharp, prestigiosa coreógrafa, considera que ser creativo implica ser disciplinado en el trabajo, y realizar una serie de rutinas diarias hasta que el «crear» se convierte en un hábito. Defiende que la creatividad, por tanto, se puede aprender de la misma manera que aprendemos tantas otras cosas en la vida: con perseverancia. En este proceso de aprendizaje también habla del trabajo de la memoria. Ella, en concreto, como coreógrafa, habla de la memoria muscular. Pero en general,

considera que la creatividad tiene que ver con relacionar sucesos reales, ficciones y conocimientos acumulados en nuestra memoria. Esta misma idea defendía Paco Azorín durante una entrevista en 2012: «**Del conocimiento surgen las ideas**», decía.

3) ARTE Y CULTURA

El artículo 22 de la LOE indica que «2. La finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los **elementos básicos de la cultura**.» Ahora bien, ¿cuáles son esos elementos? Ya hemos hablado de la cultura visual para referirnos a todas esas imágenes cotidianas que nos rodean y generan significados sobre nuestra identidad y el lugar que ocupamos en el mundo. Pero parte de nuestra función como educadores consiste en hacer entender a nuestros estudiantes que este mundo en el que vivimos es mucho más rico e interesante que la pequeña porción que ellos perciben. Ampliar sus mentes, sus horizontes y sus pantallas es lo que les va a permitir ser críticos con la realidad que les circunda y tener la capacidad creativa para transformarla. Parte de nuestra misión, por tanto, consiste en mostrarles ejemplos artísticos que enriquezcan esa cultura visual que ya tienen. Pero, claro está, fomentando siempre la **experiencia estética**. Y como dice la propia ley «predisponiendo al alumno para el disfrute» (anexo II del RD).

Tradicionalmente, en la educación básica, nos han hecho entender el arte como un conjunto de manifestaciones culturales relacionadas con el Patrimonio. Los contenidos que se tratan en Secundaria intentan ser muy concretos y suelen simplificarse para que sean fácilmente digeridos. Quizá es por ello que la enseñanza del arte suele sistematizarse a través de estilos cronológicos

y listas de autores y obras. Pero eso no es enseñar arte, es enseñar datos sobre arte. Es verdad que sobre el arte se ha teorizado mucho, lo cual no es algo negativo, porque la teorización nos permite profundizar y disfrutar intelectualmente de los temas que nos interesan. Pero para saber lo que es un tomate no hace falta teorizar. No es necesario memorizar que la “*Solanum lycopersicum*, la tomatera, es una planta de la familia de las solanáceas originaria de América”, basta con tocar, oler y comer el tomate para entender lo que es. Con el arte pasa lo mismo. **El arte es una experiencia que, valga la redundancia, ¡hay que experimentar!**

Y en ese sentido es importante generar en el aula estrategias performativas que nos permitan experimentarlo de una manera directa. Dicho esto, es cierto que tal y como está diseñado el mundo, no es muy frecuente que mis estudiantes y yo podamos plantarnos realmente ante una obra de arte. Y aun cuando esto es posible (y no nos llaman la atención) el continuo espacio-tiempo tampoco nos permite saber qué estaba experimentando el artista en el momento en el que gestaba la obra. Lo único que podemos hacer, por tanto, es experimentar la obra desde nuestro posicionamiento dentro de un contexto. La única manera que tengo yo de entender la experiencia del arte de Velázquez es interpretándolo como mujer española de principios del siglo XXI. Y ese mismo posicionamiento es el único lugar desde donde puedo explicar arte en la ESO. Para mí la *Venus de Willendorf* es tan contemporánea como las obras de Jenny Saville. Sé (porque lo he estudiado) que la propuesta ideológica no era la misma, pero ambas imágenes me sirven para tratar en el aula el tema del cuerpo y su importancia en las manifestaciones artísticas. Del mismo modo que también uso las obras mitológicas de Velázquez y los retratos de Lucian Freud para hablar del cuerpo y enseñarles otros ejemplos que amortigüen el bombardeo de esas imágenes

estereotipadas a las que están más que acostumbrados. La obra de Bill Viola y Jan Van Eyck me permiten hacer paralelismos y generar reflexiones sobre la importancia de la técnica y la manera en la que ésta puede marcar la diferencia en el producto. Siempre teniendo en cuenta que, en mi opinión (y en el aula recalco que es mi opinión), lo que hace un artista es utilizar la tecnología que está a su alcance para desarrollar su discurso. “Yo creo,— les cuento— que si en el siglo XV hubieran existido los ordenadores, ahora tendríamos una holografía en *Santa María delle Grazie*.” También discutimos en el aula el por qué quienes consideran que las latas de tomate de Warhol no son arte, sí consideran que lo son las ánforas griegas del siglo IV a.C; cuando tanto un objeto como el otro son productos de la cultura de su tiempo. Productos muy diferentes, no digo ni defendiendo que todo sea la misma cosa: pero sí que todo producto visual es fruto de nuestra cultura, porque lo ha creado el ser humano.

Nombres como Fidias, Botticelli, Monge, Turner, Le Corbusier o Pacioli no pueden ser dejados fuera del currículum de nuestra asignatura. Nuestra obligación como profesores es dárselos a conocer a nuestros estudiantes. Pero no como nombres y datos, sino **transmitiéndoles significativamente la importancia que sus aportaciones tienen para el mundo actual**, el cual no sería como es si estas personas no hubieran existido. La clave, en mi opinión, es explicar el arte como una experiencia actual, o mejor dicho, dentro de una continuidad histórica. No como registros del pasado, sino como la expresión de unas preocupaciones que como seres humanos compartimos. Esa sería la idea, la de la cultura, la educación, el arte,... entendido como una misma cosa, como un engranaje que se autoengrasa cada vez que se abren nuevos horizontes en nuestras mentes. Y para ello, debo insistir, no basta con solicitar al alumno educadamente que abra su mente. Tampoco podemos decirle “¡aprende, piensa!” mientras le tocamos con una



Imagen 17: Clase de 1º de la ESO en la que discutíamos sobre los motivos de de las pinturas rupestres.

Fotografías realizadas por la autora “Generar en el aula estrategias performativas que nos permitan experimentar el arte de una manera directa.”

varita mágica. De la misma manera que «en el Arte Contemporáneo hay una voluntad explícita de despertar una sensibilidad cada vez más adormecida ante todo tipo de imágenes» (José Jiménez, 2002: 42). En la educación contemporánea tenemos que plantarles la realidad delante de sus ojos, sin darles la oportunidad para escapar. Hacerles responsables de su propio aprendizaje. ¡Obligarles a actuar!

2.3.2 PROPUESTAS PARA LA **EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA**

Sentadas las bases de lo que creo que debe ser la función de la educación artística en el conjunto de la sociedad actual, toca hacernos una importante pregunta: ¿cómo sabemos que estamos consiguiendo lo que nos proponemos? Hemos llegado al quid de la cuestión, pero aún estamos lejos de dar con la solución. Dedicaremos este capítulo a analizar las propuestas que diferentes profesionales de la educación artística dan para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

El profesor Elliot Eisner fue el primero en hablar de la difícil relación entre educación artística y evaluación. «La evaluación tradicionalmente pone el acento en la predictibilidad, racionalidad y precisión. Mientras que el arte está más vinculado a lo emocional, lo impredecible y lo ambiguo» (1996: 1). Éste es básicamente el principal problema de la evaluación en la Educación Artística: no puede pretender basarse en el logro de resultados específicos porque lo que nosotros **buscamos es la diversidad de resultados**. Y esa diversidad tiene mucho que ver con lo **inesperado**, con lo **impredecible**, con **situaciones imprevisibles** que no podemos definir a priori porque no sabemos exactamente lo que queremos encontrar, porque, simplemente... ¡buscamos! Howard Gardner lo explica con un ejemplo muy claro: «si el dibujo realista es

el patrón, entonces la evaluación no supone ningún problema, ya que se pueden establecer criterios específicos relativos al «éxito» [...] **Pero explicitar criterios concretos se hace más complicado** si nos basamos en conceptos como la expresividad, la originalidad o la potencia del dibujo» (1996: 160).

Ya hemos visto, y defendido, que cuando la Administración Educativa nos solicita que nuestros Criterios de Evaluación sean objetivos, nosotros entendemos que tienen que ser simplemente ecuanímenes. Que el adjetivo «objetivo» no tiene por qué significar rígido ni estandarizado. El aprendizaje, y más concretamente el aprendizaje del arte, debe ser un proceso muy personal. Y en ese sentido podemos considerar que lo que es muy importante que un estudiante alcance o desarrolle no tiene por qué ser fundamental para otro que ha elegido un camino diferente. La multiplicidad de opciones y caminos por los que un estudiante puede transitar en el proceso del aprendizaje de la educación artística hacen muy difícil la evaluación si se persiste en la idea de que dicha evaluación sea estandarizada. Y sin embargo, como también hemos visto, es necesario evaluar. Y en el contexto de la educación formal se hace además fundamental identificar una serie de elementos en los que nos basamos para emitir un juicio de valor. ¿Cuáles pueden ser esos indicadores o herramientas que nos permitan evidenciar el proceso de aprendizaje?

La investigadora Jean C. Rush, por ejemplo, considera que «la mejor evidencia del aprendizaje de un estudiante en el taller de arte se basa en su **trabajo artístico**» siendo éste la «**representación visible y tangible de su aprendizaje**» (1996:42); pues es fruto de una serie de decisiones tomadas por el estudiante. Rush centra el hecho evaluativo en el propio objeto, pues considera que los valores estéticos del producto reflejan el conocimiento y comprensión del estudiante acerca del tema en cuestión.

En respuesta a esta idea, Michael J. Parson indica que el **«lenguaje debe jugar un papel constructivo y necesario en la interpretación de los resultados de la educación artística»** (1996:56) y que las evidencias visuales de los productos artísticos no pueden ser suficiente para entender el proceso de aprendizaje, sino que **«deben ser interpretados y enmarcados en una construcción cultural a través del lenguaje»**. Parson, junto con su equipo de la universidad de Ohio, enumera 5 principios para la evaluación que debería cumplir toda herramienta evaluativa

- 1) promover la mejora de la enseñanza y la comunicación con los otros,
- 2) focalizar en los resultados de la instrucción,
- 3) clasificar los resultados académicos,
- 4) desarrollar categorías, y
- 5) permitir la evaluación por parte del profesor.

Por el contrario, Felicity Hayness (1996) defiende que **la evaluación no puede lidiar con la complejidad, ambigüedad y matices del aprendizaje artístico**, y considera cualquier propuesta de evaluación un ejemplo de reduccionismo y de «metonimia» (figura literaria en la que el todo es representado por una de sus partes).

Kerry Freedman, prestigiosa experta en educación artística, por su parte, reorganiza todos estos criterios para desarrollar propuestas más concretas sobre cómo evaluar. Freedman considera que **«Las evaluaciones deberían hacer referencia a conceptos y habilidades que los alumnos deben aprender, pero también deben permitir que estos alumnos vayan más allá de “la caja”»** (2006: 194), es decir, que piensen de manera diferente, no convencional, desde una

nueva perspectiva. Al mismo tiempo, la autora entiende que la producción artística es un camino crucial para la comprensión del arte y de la cultura visual, por lo que «toda discusión educativa de la cultura visual debe incluir alguna consideración sobre la interacción entre la creación del arte por parte de los alumnos y la evaluación de este arte» (2006: 189). En este sentido centra las herramientas de evaluación en la propias creaciones de los alumnos, y en consonancia con Castiglione (1996), propone la **evaluación de portfolios**, que «no tiene tanto que ver con evaluar cada obra de arte individual, sino con una evaluación holística» (2006: 195), es decir, con un proceso global, madurado a lo largo de todo el curso.

Para Freedman, **la máxima función de la evaluación consiste en que los alumnos desarrollen una conciencia crítica del arte**, y para ello plantea una evaluación basada en la exposición o explicación por parte del alumno de los motivos que le han llevado a realizar su proyecto: «cuando los alumnos realizan imágenes y objetos artísticos, deberían articular conceptos y habilidades relacionados entre sí, establecer razones de sus decisiones, y explicar lo que creen que está logrado y lo que no en su obra» (2006: 197). En torno a esta idea de crítica artística, Freedman enumera distintas actividades para desarrollar este proceso crítico a través de la evaluación tradicional (la llevada a cabo por el docente), la autoevaluación y la evaluación por parte del resto de compañeros; e incluso plantea la posibilidad de llevar al aula a invitados externos: tanto profesionales del mundo de las Bellas Artes, como personajes locales del propio contexto cultural de los alumnos. En la misma línea, María Acaso (2009) también propone el uso de portfolios visuales y de cuadernos de bitácora desarrollados por los alumnos. Así como una

evaluación compartida en la que, además de la evaluación del profesor y una autoevaluación por parte del estudiante, los estudiantes se evalúen entre sí de forma que se comparta el poder en el aula.

Donna Kay Beattie (1997), autoridad estadounidense en cuestiones de evaluación en Educación Artística, defiende también la multitud de herramientas de evaluación basadas en diarios de arte, grupos de discusión, exposiciones, grabaciones, etc. Pero prioriza también el portfolio, el cual entiende como una «colección de propuestas que nos cuentan la historia de los esfuerzos del estudiante, su progreso, y sus logros.» Considera que esta herramienta permite involucrar a los estudiantes en el proceso de selección, reflexión y justificación de lo que para el estudiante es significativo. Además, en su libro *Assessment in Art Education* (Evaluación en Educación Artística) genera una serie de tablas, también llamadas **rúbricas** (*scoring rubrics*), a través de las cuales se pueden catalogar los trabajos del alumno en función de sus cualidades. Un ejemplo de «logro muy limitado» sería un portfolio incompleto o con falta de organización. Un «suena como un logro» sería un portfolio completo, pero con posibilidades de mejora y presentado de manera satisfactoria. Un «logro muy alto» correspondería a un portfolio completo que supera las expectativas y que es presentado hábilmente, de manera cuasi profesional. Beattie defiende que dado que **la evaluación es un «consumidor de tiempo»**, necesitamos aceptarla y entenderla como parte del proceso didáctico, así como incluirla dentro del tiempo de la clase.

Acorde con esta propuesta de evaluación como parte integrada de la hora lectiva, Mary Stockocki, considera que la evaluación en la educación artística podría beneficiarse enormemente del **uso de evaluaciones informales del estudiante llevadas a cabo en el día a día** de la clase ya

que «proporciona *feedback* directo en el proceso del aprendizaje» (2005: 27). Propone que el proceso artístico sea enseñado a través del uso del diálogo y de reflexiones durante el transcurso de la clase. Otros investigadores, como Jeannie Monico también consideran el **diálogo y las reflexiones** como proceso a través del cual se anima a los estudiantes a solucionar problemas y a pensar y actuar como artistas.

Las ideas de Freedman, Acaso y Beattie son realmente atractivas e inspiradoras. Sin embargo, en la particularidad de mi contexto, se me antojan un tanto ambiciosas. A priori, en la ESO, **los portfolios no es que sean una utopía, pero distan bastante de ser una realidad**, ya que hay que dedicar mucho tiempo y esfuerzo a explicar a los estudiantes en qué consiste exactamente un portfolio, e insistirles día a día en que lo vayan desarrollando. No basta simplemente con pedirles que lo hagan. Con otras herramientas como los cuadernos de artista, o las exposiciones orales sucede lo mismo, a priori no saben usar un cuaderno como bitácora de imágenes, ni defender sus ideas en público. Tenemos que entrenarlos en estas disciplinas. Esto no significa que renunciemos a ello, sino que hay que tener en cuenta que **toda herramienta de evaluación va a requerir siempre de un entrenamiento previo**.

Respecto a la premisa de que los estudiantes tienen un deseo de comunicar y de crear, considero, muy a mi pesar, que en la educación básica esto no es cierto. Ya he expuesto mi opinión al respecto: la motivación y el deseo no siempre son consecuencia de la actitud del profesor en el aula, más bien es fruto del propio carácter del estudiante. Y aun cuando esta motivación es alta, a la hora de la verdad mis estudiantes hacen proyectos artísticos porque tienen que hacerlos. Un claro ejemplo lo tenemos en Vanessa, una estudiante tan motivada que a raíz de cursar 4º de ESO



Imagen 18. Fotografía realizada por Vanessa (4º ESO, 2011).

“Es que las otras las hice porque quise, y éstas las he hecho para la clase de plástica”

decidió estudiar Bachillerato de Artes. Pues bien, cuando aún estaba en 4º, Vanessa un día me envió unas fotos que ella había hecho en su tiempo libre. A mí, me parecieron interesantes, y le propuse seguir esa línea para el proyecto que estábamos realizando en ese momento en clase.

Un par de días más tarde me enseñó las nuevas fotos que había hecho. La temática era la misma, las composiciones semejantes, pero había algo en las nuevas fotos que no acababa de convencerme: “No sé, Vanessa, me gustan más las que me mandaste el otro día. A éstas les falta algo, no sé... ¡cariño, pasión!!” “Claro, bueno...— me contestó ella,— **es que las otras las hice porque quise, y éstas las he hecho para la clase de plástica**” Y efectivamente eso era lo que pasaba, que las otras fotos eran un vehículo para decir algo, y estas no eran más que «un trabajo de plástica».

Este episodio me hizo sentir bastante ridícula en mi rol de abanderada de la educación artística como instrumento para la emancipación intelectual. Pero no me hizo perder las ganas de seguir trabajando en el aula con Vanessa y el resto de sus compañeros y continuar discutiendo acerca de sus trabajos. Seguía sin saber cómo cuantificar esas pequeñas cuestiones que surgían en el día a día, pero me importaba muy poco. Por eso, cuando conocí las propuestas de Stockocki y Monico, me agradó poder justificar de manera teórica que lo que yo hacía en el aula también era evaluación. Efectivamente lo era. El único problema que me planteaba este sistema de evaluación informal consistía en traducir esa cotidianidad a términos numéricos. Porque, al final, por muy formativa que pretendamos que sea nuestra evaluación, lo que al profesor se le exige es que emita una calificación.

Se me hacía por tanto necesario un cambio de paradigma en el proceso de evaluación del aprendizaje en la Educación Plástica y Visual. Necesitaba que el proceso de calificación y evaluación estuvieran integrados de manera que ambos formaran parte del aprendizaje. Esto implicaba, por supuesto, favorecer dicho aprendizaje a través de correcciones y *feedbacks*, pero también integrar la calificación como parte de los contenidos de la asignatura. Como indicaba la propia Freedman «la evaluación de la educación artística debe participar de **mecanismos afines a la evaluación real del arte**» (2006: 193). Fue así como empecé a reflexionar sobre esos mecanismos, y a plantearme que era necesario investigar sobre otras formas de evaluar.

2.4 SÍNTESIS CONCEPTUAL REFERENCIAL

A lo largo de este capítulo hemos hecho un breve análisis sobre el estado de la cuestión que nos ocupa desde un punto de vista macrocontextual. Ahora, antes de entrar en la implementación práctica del proyecto, sintetizaremos estas ideas en forma de respuesta a las preguntas referenciales que hicimos en la Introducción.

Dichas preguntas eran:

1) ¿Hacia dónde se dirige el aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria?

Como ya hemos visto, la ESO no se dirige específicamente a la transmisión de conocimientos tal y como se dirigían los Sistemas Educativos anteriores. La ambición de la ESO es preparar al adolescente para la sociedad a la que tendrá que enfrentarse en un futuro.

Efectivamente, este objetivo solo puede lograrse a través de la transmisión de una serie de conocimientos y valores, pero la transmisión de contenidos conceptuales *per se* no es el objetivo primordial de la ESO. Cabe señalar, además, que una de las circunstancias que dominan este deseo de preparación para la vida adulta es la incertidumbre ante lo que un adolescente deberá enfrentarse en el futuro; lo cual produce una inquietante duda ante las necesidades y objetivos de la Educación.

2) ¿Hacia dónde se dirige la evaluación del aprendizaje en este contexto?

Ya hemos visto que la evaluación en la Educación cumple muchas y diferentes funciones. Sin embargo, la principal sigue siendo la valoración del aprendizaje desarrollado por el estudiante. Pero aun cuando nos limitemos a valorar este hecho, la evaluación puede entenderse de diferentes formas.

Tradicionalmente, la evaluación se ha entendido como la tasación de una serie de conocimientos que se considera que el estudiante debe adquirir a lo largo del proceso educativo. Estos conocimientos son específicos, y se comprueban en un momento determinado; sin dar la opción a dicho estudiante de demostrar su evolución más allá de un tiempo estipulado.

Sin embargo, actualmente, debido a esa crisis de valores educativos a los que nos referíamos antes, existe una tendencia de evaluar más allá de contenidos concretos e intentar evaluar capacidades y procesos. Dentro de esta tendencia, destaca el concepto de **evaluación formativa**, que pretende integrar la evaluación con el proceso de enseñanza de manera natural, en vez de centrarnos en la concreción de unos objetivos estandarizados.

3) ¿Por qué creemos que una EVALUACIÓN CREATIVA puede favorecer el aprendizaje de la Educación Artística en la ESO?

Para empezar, consideramos que la función de la Educación Artística en el contexto de la ESO no consiste en crear futuros artistas. Sino, por el contrario, su utilidad social radica en provocar que el adolescente analice la sociedad en la que vive.

Respecto a ese futuro para el cual la ESO quiere prepararle, entendemos que la Educación Artística puede ayudar a que el adolescente sea consciente de que tiene la posibilidad de transformar su propia realidad. Sus opciones como futuro ciudadano no se limitan a encontrar un hueco en la sociedad, sino que puede (y debe) ser capaz de construir su propio hueco.

Partiendo de esta premisa, entendemos que se necesita otro tipo de evaluación, llamemosla CREATIVA, para favorecer que el estudiante aprenda a ser creativo. Esa evaluación no puede ser taxativa, sino que debe ir adaptándose a las particularidades de cada uno de los proyectos en la medida de lo posible. O mejor dicho, en la medida de lo que el profesor considere necesario para conseguir que el estudiante avance en su aprendizaje.

3. MARCO PRÁCTICO

3. MARCO PRÁCTICO

3.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN PRÁCTICA

I.E.S. CASTILLO DEL ÁGUILA

3 CURSOS ACADÉMICOS

TÉCNICAS Y HERRAMIENTAS CUANTITATIVAS

ANÁLISIS (MANUAL) POR CATEGORÍAS

3.2 TRABAJO DE CAMPO

EL PROYECTO TERRUÑO

+ 15 PROYECTOS DE
EVALUACIÓN CREATIVA



ANÁLISIS DE DATOS.

3.3 RESULTADOS

- 1) Deriva por Villalunga
- 2) En torno al entorno
- 3) Arte adolescente
- 4) Intervenciones
- 5) Me gusta
- 6) La zanahoria perfecta
- 7) We are golden
- 8) Estética y concepto en el diseño de un perfume
- 9) La realidad en anuncios
- 10) Audioguía adolescente
- 11) Polígonos relacionales
- 12) ¿Qué vale en el Arte Contemporáneo?
- 13) Coevolución Culinaria
- 14) CARTAS DE AMOR DE IDA Y VUELTA
- 15) EVALUACIÓN EN 59 mm.

El motivo principal que justifica realizar una investigación práctica de la propuesta es exactamente el mismo que nos mueve a evaluar nuestro día a día en el aula. Queremos saber si las ideas que proponemos, los proyectos que planteamos y las acciones que realizamos, producen realmente la transformación a la que aspiramos en las personas que se ven involucradas. De la misma manera que no todo lo nuevo es creativo, no toda innovación educativa es válida.

El ya mencionado Lawrence Stenhouse definió la investigación como una «**indagación sistemática hecha pública**» (1987: 30). Sistemática en el sentido de hallarse respaldada por una estrategia. Y hecha pública porque solo un estudio que se exponga a la crítica de una comunidad de expertos y que se enriquezca de dichas críticas podrá realmente aportar algo al conjunto de la sociedad. La publicación es precisamente el gran problema de la investigación-acción, pues, del mismo modo que sucede con la evaluación, el problema no es tanto generar un cambio; sino demostrar que efectivamente ese cambio se está produciendo. El objetivo de este capítulo, por tanto, es presentar nuestra propuesta didáctica de manera que favorezca la comprensión del lector, y su consecuente reflexión sobre la validez pedagógica de este proyecto.

EVALUACIÓN CREATIVA

1. INTRODUCCIÓN

2. OBJETIVOS

3. METODOLOGÍA

4. RESULTADOS

5. CONCLUSIONES

6. BIBLIOGRAFÍA

7. ANEXOS

8. GLOSARIO

9. ÍNDICE

10. RESUMEN

11. INTRODUCCIÓN

12. OBJETIVOS

13. METODOLOGÍA

14. RESULTADOS

15. CONCLUSIONES

3.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN PRÁCTICA

En el capítulo anterior hemos hecho un breve análisis sobre el estado de la cuestión que nos ocupa desde un punto de vista macrocontextual. Ahora, antes de entrar en lo que ha sido la implementación práctica del proyecto, definiremos cuales son los elementos que definen nuestro campo de acción desde un punto de vista más concreto.

Es evidente, por lo que hemos dicho hasta ahora, que el diseño de una investigación basada en premisas cualitativas siempre va a ser dinámico y flexible. Abierto a posibles modificaciones y giros inesperados que se adapten a las necesidades que nos vayan surgiendo. Esto no significa que no podamos hacer una planificación previa. Ni tampoco que no podamos describir, a posteriori, cuales han sido los elementos que han intervenido en nuestra investigación práctica.



Imagen 19: Capturas de pantalla del google maps 2013 con la localización del IES Castillo del Águila.

3.1.1 CONTEXTO ESPACIAL Y SOCIAL

Antes de continuar con el proceso de la investigación, es necesario definir cuál es el contexto en el cuál vamos a concretar nuestro estudio. Recordamos que la descripción es la base de la investigación cualitativa. Y una descripción exhaustiva permitirá a futuros profesores-investigadores analizar si las propuestas que aquí se plantean son viables para su contexto propio.

El centro en el que trabajo es el **IES CASTILLO DEL ÁGUILA** Un instituto ubicado en la localidad de **Villaluenga de la Sagra**, en la provincia de Toledo (Castilla la Mancha), a 20 km. de la ciudad de Toledo y a 50 de Madrid. Históricamente existen datos relativamente interesantes que hablan de la localidad desde el 1.500. En la zona se han encontrado restos arqueológicos anteriores al 2.000 a.C y a unos 20 km. se encuentra el Parque arqueológico de Carranque donde se pueden visitar los restos de una villa romana del siglo IV d.C. Sin embargo, entre sus habitantes no existe esa reivindicación cultural que puede existir en otras localidades de España. No hay muestras de orgullo patrio respecto de la zona, ni un sentimiento de pertenencia. Quizá esto sea debido a que no hay un verdadero arraigo familiar. De hecho, una de las características que más definen a Villaluenga y a otros pueblos de la zona, es el gran aumento demográfico que se ha producido en las últimas décadas, motivo por el cual actualmente la localidad se ha configurado con lo que se denomina como «población de aluvión» (población no nacida en el lugar más allá de la primera generación). Según datos facilitados por el ayuntamiento, la población se ha duplicado en la última década (si bien, actualmente, en el instituto observamos que son más las familias que se trasladan fuera que las que se instalan en los alrededores). Los motivos



Imagen 20: Dos vistas del IES Castillo del Águila Fotografías realizadas por la autora.

por los cuales se produjo este aumento demográfico fueron, en primer lugar el abaratamiento inmobiliario de la zona en comparación con el sur de Madrid. Y en segundo lugar por la oferta laboral proporcionada por la entonces exultante industria constructora. En la comarca de La Sagra, al ser una zona de suelo rico en sustratos calcáreos, existen numerosas fábricas de materiales de construcción. Y en torno a éstas surgieron diferentes industrias madereras, siderúrgicas, así como la sede estatal de Airbus. Mención especial merece la fábrica de cemento Lafarge, originariamente propiedad de la compañía Asland, la cual, a comienzos del siglo XX supuso una auténtica revolución industrial en la zona.

La revolución cultural llegó en 1999, año en el que se inauguró el instituto **IES Castillo del Águila**. Hasta entonces, los chicos mayores de 14 años, si querían estudiar, tenían que ir a Toledo o a Illescas, y eran contados aquellos que continuaban sus estudios medios y superiores. El instituto supuso una nueva opción para adolescentes indecisos y un respiro económico para muchas familias de Villaluenga, y los demás pueblos del distrito que hasta entonces no se planteaban la posibilidad de que sus hijos estudiaran. A lo largo de estos 15 años gran número de nuestros estudiantes han terminado con éxito sus estudios , y han continuado después estudios superiores reduciendo la tasa española de abandono escolar temprano. Pero no es solo una cuestión estadística, es el cambio de mentalidad que se ha ido produciendo. No es coincidencia que desde la inauguración del centro se hayan cosntruido bibliotecas, casas de la cultura, centros de internet, polideportivos,... aumentando la oferta cultural que previamente se limitaba a unos cuantos campos de fútbol de tierra. Ahora hay varias asociaciones culturales entre las que destacan el grupo de danza tradicional de Villaluenga, corales, y bandas de música.

Gracias a la labor de los profesores del centro gran número de adolescentes han ido por primera vez al teatro, han visitado un museo, han viajado al extranjero o han visto, simplemente, una película en versión original. Actividades que, para algunas personas, pueden ser una costumbre, pero que suponen un verdadero acontecimiento para muchos de los alumnos de nuestro centro. Y es que mi instituto no es como los demás. O puede que sí porque, curiosamente, a la hora de describir el lugar en el que trabajo me resulta muy difícil identificar esas particularidades que lo definen y que pueden ayudar a otros profesores-investigadores a determinar si este proyecto es transferible o no a su realidad.

Creo, sin embargo, que una de las características fundamentales que definen mi centro es el Equipo Directivo. **Mari Paz, Oscar, María José, Fernando y Diego, son los responsables de que los proyectos que realizamos en Educación Plástica y Visual no sean del todo transferibles a otras realidades.** Por la simple y llana razón de que siempre hacen que me sienta respaldada para desarrollar las ideas que se me ocurren. Jamás ninguno de ellos ha planteado problemas al desarrollo de iniciativas que impliquen la transformación del instituto. Todo lo contrario, están encantados. Son personas que no tienen miedo a asumir las consecuencias de que los alumnos salgan del aula e invadan los espacios comunes. Consideran que eso también favorece el aprendizaje. Lamentablemente esta actitud no es tan común en todos los institutos de España, pues existen muchos institutos en los que un profesor de Secundaria encuentra verdaderos obstáculos ante cualquier propuesta que implique alterar mínimamente la cotidianidad de un centro. Trabajando en el IES Castillo del Águila descubrí lo importante que es encontrar un clima afectuoso en el desarrollo de la docencia, porque las ganas de trabajar se contagian. Y es que,



Imagen 21: *La Felicidad de todos la indiferencia de ninguno.*

Fotografías realizadas por la autora. Obra acrílica sobre tabla compuesta por 21 retratos de personas del instituto elegidas al azar. Autores: Jonathan, Fran y Hector (4º de la ESO, 2013).



Imagen 22: *Sobre la Amistad.*

Fotografías realizadas por la autora. Proceso y resultado del primer mural realizado en 4º de la ESO (2012).

no es solo el Equipo Directivo, la mayor parte de claustro se siente cómodo con la creatividad y participa de las iniciativas que van surgiendo cada año. Marisa, la profesora de Lengua es una enamorada del teatro, y año tras año consigue poner en escena una obra en la que participan de manera entusiasta alumnos y profesores. María, la educadora social, está siempre dispuesta a ayudarla. Y además de trabajar personalmente con algunos chicos organiza talleres y charlas generales para dar a conocer a los estudiantes las realidad de las drogas, el uso de la identidad en Internet, o el maltrato de género. Otra María, en este caso profesora de inglés, es la responsable de que nuestro instituto haya establecido lazos con Portugal, Italia, Rumanía y Polonia. Gracias a ella estudiantes y profesores hemos viajado y compartido experiencias educativas a través del Comenius. También en el departamento de inglés está Carmen. La cual tiene muy claro que aprender un idioma no consiste solo en enseñar gramática. Ella sabe que lo fundamental de conocer una lengua es que te da la posibilidad de aprender otra cultura y cada año organiza un viaje a Londres con los chicos. Teresa, Javi, Isabel, Lola, Jose Eugenio, Laura, Pilar, Guillerma, Sonia... Todos mis compañeros incluidos Juli, Chema, Fernando, y los demás trabajadores del centro, están siempre dispuestos a hacer lo que sea porque el aprendizaje suceda.

Respecto a los estudiantes... me resulta extremadamente complejo enunciar unas características, porque cada individuo ya de por sí difícil de definir. En general son personas agradables en el trato cuando entras en dinámicas más personalizadas. Por el contrario, resultan bastante incivilizados cuando se relacionan en grupo. Pero esto es en general, porque, como ya he indicado, cada uno es diferente y tiene sus particularidades. Por ejemplo, hay chicos que siendo buenos estudiantes resultan de lo más maleducado. Otros que siempre dan voces y a veces patadas, pero que poseen altos valores morales. También hay algunos muy maduros que se pasan

la tarde tirados en el sofá. Y uno que en sus ratos libres estudia chino. Otros que a pesar de no ser muy capaces intelectualmente, tienen una capacidad de esfuerzo brutal. También están los que su capacidad de esfuerzo se basa en la insistencia de sus madres. Hay niños mimados, niños maltratados, niños a los que no se les pide nada y otros a los que se les exige mucho. Algunos, muchos, que no son capaces de pensar en nada que no sea sexo. Otros, que cuando se enfadan empiezan a pegar patadas. Hay chicas que son inteligentes, cultas, guapas y sumisas. Y chicos que son machistas, homófonos y racistas, pero que en el trato resultan ser bellísimas personas. Hay chicos que solo hablan de videojuegos. Otros que te asaltan a preguntas porque siempre quieren saber más. Hay chicos que no paran de mirarse en su reflejo. Y alguno que otro soñador. En mi instituto hay todo tipo de personas. Porque son los hijos de esos mismos adultos que forman nuestra sociedad.

Una de las cosas que más me ha aportado el trabajar como profesora es, precisamente el entrar en contacto con gente que nada tienen que ver conmigo. Por ejemplo esos chavales que me sacan de mis casillas porque no quieren hacer nada. Chicos que por mucho que los profesores nos empeñamos, que dialoguemos, que les gritemos, no tienen intención de mostrarse mínimamente activos por algo que tenga que ver con lo académico. Por algún motivo están enfadados con el mundo, y obcecadamente prefieren quedarse fuera del Sistema. También hay chicos a los que les gustaría estudiar, pero que al darse cuenta de sus limitaciones prefieren hacer como que no les interesa para no enfrentarse a su frustración. La mayoría, como es natural, tiene que hacer grandes esfuerzos por conseguir un pequeño resultado, y a menudo acaban dándose por vencidos. Entonces entran en un bucle de incomprensión y dejadez, y motivarlos se hace prácticamente imposible. Y a menudo esa apatía se extiende por el grupo. En contraposición,

hay también adolescentes que encajan en el modelo de estudiante ideal diseñado por el Sistema Educativo. Son personas que sí que quieren y pueden estudiar. Que, ya sea por las posibilidades económicas que prometen los títulos, o porque realmente se sienten realizados a través de los estudios, se muestran activos y se esfuerzan por formar parte del Sistema. No son necesariamente los más «distos», ni los más disciplinados, ni siquiera los más obedientes. Son personas que ven en su formación la posibilidad de mejorar sus vidas, y cumplen esos objetivos de los que habla la Ley.

Es probable que para algunos investigadores de la educación estas descripciones resulten banales y poco interesantes, pero considero fundamental realizar una narración emocional de este ecosistema. Escribir sobre mis compañeros en un proyecto doctoral no es un simple capricho, ni una forma de agradecimiento; es un esfuerzo por hacer entender al lector las dificultades que encuentra un profesor de Secundaria cuando intenta enseñar, cuando pretende socializar, cuando se conforma con civilizar. Con algunos grupos el día a día durante 9 meses a veces se hace insostenible. Tienes la sensación de estar hundiéndote en arenas movedizas, porque cuanto más te remueves e insistes, más te hundes. A menudo sales del aula teniendo la sensación de no haber conseguido nada en absoluto. Pero, si tienes paciencia y echas la vista atrás; te das cuenta de que tu trabajo sí ha dado fruto, lo que pasa es que son frutos invisibles. Frutos que nada tienen que ver con leyes, propuestas administrativas, o ideas fugaces de pedagogos que no han pisado jamás un aula. No sólo los adaptados al Sistema se aprovechan de nuestra labor docente. También aquellos que académicamente no superan las expectativas avanzan en su educación. Y aun cuando les queda mucho por avanzar (como a todos), tras su paso por el instituto es evidente que se han enriquecido. **Han encontrado una mejor versión de sí mismos.**

3.1.2 CONTEXTO TEMPORAL

Las investigaciones cualitativas, en general, se centran en escenarios que tienen una continuidad al margen de la presencia del investigador. Si un etnólogo quiere investigar sobre las ceremonias culturales de un pueblo en cuestión, dichas ceremonias se desarrollarán independientemente de que el investigador las observe o no. La realidad no es tal cuando hablamos de una investigación enmarcada en la acción.. Como ya hemos indicado, en nuestro proyecto la investigación y la implementación de nuestras propuestas se desarrollan de manera paralela, e incluso entrelazada. Si bien es cierto que el proceso concreto de la investigación tiene sus momentos de máxima incidencia.

En términos generales, podemos considerar que nuestro proceso de investigación se ha desarrollado a lo largo de 3 fases correspondiéndose con **tres cursos académicos**:

El primer año la investigación fue incipiente, de la misma manera que la implementación de nuestra propuesta puede considerarse como una prueba piloto.

Durante el **segundo año** las propuestas de evaluación planteadas fueron investigadas **de manera mucho más concretas** a través de herramientas de investigación cualitativa más rigurosas.

El **tercer año nuestro** objetivo fue desarrollar una **investigación sostenible**. Un formato de investigación que fuera más allá de la elaboración de una tesis doctoral, y que pudiera ser desarrollado por cualquier profesor-investigador dentro de sus quehaceres cotidianos.

Curso académico	Implementación de la propuesta	Investigación
2010/11	Implementación efectiva	Investigación incipiente
2011/12	Implementación efectiva y ampliación de propuestas	Investigación concreta
2012/13	Implementación efectiva	Investigación sostenible

Tabla 2: Esquema del Contexto Temporal.

PRIMERA FASE: INVESTIGACIÓN INCIPIENTE

Durante el curso 2010/11 no se consideró la propuesta de evaluación como el objeto específico de nuestra investigación. Ese año la investigación se dirigió de manera general al uso de **estrategias basadas en arte contemporáneo** para el desarrollo del aprendizaje de la educación artística en un aula de la ESO. En ese sentido, la propuesta de evaluación que se planteó también fue investigada, pero no se identificó la evaluación como objeto específico a investigar hasta el final de esta primera fase

SEGUNDA FASE: INVESTIGACIÓN CONCRETA

A lo largo del curso 2011/12 se desarrollaron herramientas de investigación concretas para determinar las consecuencias de la evaluación propuesta. Y además se pusieron en marcha diferentes estrategias de evaluación que aportaron luz al proyecto. En septiembre de 2012 ya atisbábamos cuales iban a ser las consecuencias de nuestra investigación, y nos atrevimos a desarrollar ciertas hipótesis que relacionaban la evaluación con el protocolo de una investigación cualitativa.

TERCERA FASE: INVESTIGACIÓN SOSTENIBLE

En el transcurso del curso 2012/13, mientras se analizaban los datos resultantes de la investigación para corroborar la hipótesis; decidimos desarrollar un modelo de investigación más sostenible.

Comprendimos que en el seno de un proceso de enseñanza cotidiano, un profesor no podía desarrollar la ingente cantidad de análisis y recogida de datos que había desarrollado durante el curso anterior. La frenética actividad desarrollada en la fase anterior había supuesto un sobreesfuerzo desmedido que solo y exclusivamente podía ser entendible de cara al desarrollo de una Tesis Doctoral. Personalmente, no estaba dispuesta a convertir esa dedicación y entrega exclusiva en mi forma de entender la enseñanza. No obstante, en pro de esa relación entre evaluación-investigación, era necesario generar un protocolo de actuación en la ESO que incluyera la revisión y reflexión constante de las acciones de profesor y estudiantes en el aula.

3.1.3 TÉCNICAS Y HERRAMIENTAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Como ya hemos visto, la presente investigación se enmarca dentro de un posicionamiento cualitativo. Ya en la introducción hicimos una aproximación teórica de las diferentes metodologías que pretendíamos utilizar para el desarrollo de este proyecto. Toca ahora definir que instrumentos y procesos concretos hemos utilizado para la recogida de datos durante el proceso práctico.

Los diferentes manuales de investigación cualitativa indican la importancia de dos funciones muy concretas que las herramientas cualitativas deben cumplir. La primera, esencial, permitir al investigador obtener la información que dará respuesta a las preguntas que se planteaba. La segunda es garantizar que tal investigador no está deformando o distorsionando la verdadera realidad del hecho que investiga. Sin embargo, también hay que tener en cuenta que la misma teoría reconoce, como hemos visto, la subjetividad del investigador. Es precisamente esta subjetividad lo que ha provocado históricamente que dentro de la comunidad científica exista un cierto recelo ante las metodologías cualitativas; pues se considera que la subjetividad resta validez a las investigaciones.

Ante esta situación, numerosos antropólogos y etnólogos, principales valedores de las metodologías cualitativas, se apresuraron a diseñar un corpus teórico que fundamentara los **criterios de validez** que legitimaran las aportaciones de este tipo de investigaciones. La premisa era que esos criterios fueran generados por y desde dentro del propio paradigma cualitativo, pues no tenía sentido fundamentarlos en el marco epistemológico positivista.

El trabajo más representativo, y en el que basamos la presente investigación, son los cuatro criterios de validez enunciados por los profesores Egon G. Guba e Yvonna S. Lincoln en su obra de 1985, *Naturalistic Inquiry* (Indagación Naturalista). Dichos criterios son:

La **credibilidad**, frente al criterio de verdad.

la **transferencia**, que se refiere a la posibilidad de encontrar los mismos resultados en contextos similares;

la **dependencia**, la posibilidad de repetir un estudio y obtener los mismos hallazgos, y

la **confirmabilidad**, que sustituye al de neutralidad, haciendo referencia a la independencia de los resultados frente a los intereses personales del investigador.

TRIANGULACIÓN

En una investigación antropológica se entiende que un estudio tiene más garantías de ser verosímil cuando el investigador permanece largo tiempo en el campo. Y también cuando su investigación refleja variedad de métodos en la recogida de información, opiniones de diferentes participantes, comentarios de otros investigadores,...Es lo que metodológicamente se denomina triangulación.

La triangulación se define como la combinación de distintas técnicas de indagación para desarrollar una investigación. Aunque también podemos hablar triangulación ante el uso de distintas herramientas que pueden darnos diferente información o afianzar la misma,

triangulación de distintos participantes, para tener distintas opiniones y puntos de vista; y triangulación de distintos analistas de datos, pues como veremos el dato siempre está sujeto a una interpretación. Valerie J. Janesik habla incluso de triangulación interdisciplinaria al hablar de la manera en la que podemos tratar el hecho educativo desde diferentes áreas. Considera que «al usar otras disciplinas como el arte, la sociología, la historia, la danza,... para enriquecer nuestros procesos investigación podemos ampliar nuestra comprensión del método y la sustancia» (2002: 24). Si la esencia de la metodología cualitativa reside en reconocer que la realidad la forman los diferentes puntos de vista, es innegable que la triangulación se erige como parte fundamental para este tipo de investigaciones.

Janesick, sin embargo, nos indica que el uso de técnicas cualitativas no significa necesariamente que estemos llevando a cabo una investigación cualitativa. Y recurre a Frederick Erickson para recordarnos que **«lo que hace que un trabajo sea interpretativo o cualitativo es el enfoque e intención de sustantivos, más que el procedimiento de recolección de dato»**— Es decir, la importancia que se da a— los significados inmediatos (con frecuencia intuitivos) que tienen las acciones para los actores involucrados» (Erikson. F, 1986:119-120).

GRUPOS DE DISCUSIÓN

A fin de generar un verdadero enfoque cualitativo, nos pareció fundamental hacer uso de grupos de discusión como herramienta participativa. Esta estrategia ha sido la clave para la incorporación de la triangulación de datos y el desarrollo de las categorías.

En cuanto al desarrollo de estas discusiones podemos hablar de dos tipologías de grupos: los **grupos de discusión oficiales**, y los **grupos de discusión cotidianos** que se han desarrollado en el transcurso normal de las clases al final de cada evaluación. La diferencia entre unos y otros es que para los primeros se ha desarrollado el protocolo oficial que viene definido en la teoría.

En lo referente a la selección de muestras, los distintos teóricos de la metodología cualitativa indican que éstas deben representar de la mejor manera posible las variables de sexo, edad, nivel socioeconómico, ... **«una muestra no podrá estar constituida por elementos aleatorios descontextualizados, sino por “un todo” sistémico»** (Martínez, 2006: 136). A pesar de que también existe en la investigación cualitativa un claro rechazo al concepto de muestra estadística en pro de ilustrar casos concretos, e intentar no generalizar. Por el contrario, se recomienda una «muestra intencional que se elige a través de una serie de criterios necesarios o altamente convenientes para la investigación» (Martínez, 2006: 137). También Barbara B. Kawulich (2006) advierte del peligro de seleccionar informantes clave que son similares a los propios investigadores, y lo diferentes que son las comprensiones de los sucesos cuando vienen narrados por personas con intereses concretos.

En el caso concreto de esta investigación **el criterio ha sido simple y llanamente la voluntad del estudiante por participar en la investigación**. En cada uno de los grupos en los que he impartido clase durante estos tres cursos, he ido proponiendo la posibilidad de participar en una serie de entrevistas grabadas o grupos de discusión, y el resultado han sido las diferentes muestras. No he indagado más allá sobre los motivos que les han llevado a unos y a otros a participar o a rechazar la participación.

El resultado fue que del total de 309 estudiantes que han participado en la implementación educativa (hay que tener en cuenta que 54 estudiantes han participado en el proyecto varios años); 30 formaron parte de los grupos de discusión a razón de 10 estudiantes por grupo durante la fase de investigación concreta.

En el **primer grupo de discusión** participaron 10 estudiantes de 1º de la ESO. La reunión tuvo lugar en noviembre de 2011, una semana antes de la Primera Evaluación. La idea era que estos estudiantes dieran su opinión sobre un sistema en base al proceso, sin tener en cuenta la calificación obtenida por cada uno de ellos. Dos semanas después, ya en diciembre, el grupo se volvió a reunir, esta vez con las calificaciones ya repartidas. El grupo se convocó una última vez en Junio de 2012 para aportar sus opiniones sobre el proceso de evaluación desde una perspectiva total del curso.

En el **segundo grupo de discusión** participaron también 10 estudiantes provenientes de dos grupos diferentes de 3º de la ESO. La reunión se desarrolló en Abril del 2012, con posterioridad a la Segunda Evaluación. Con lo cual los participantes del grupo tenían un conocimiento del proceso bastante más profundo.

El **Tercer Grupo de Discusión** estuvo también integrado por 10 estudiantes de 4º de la ESO. Estos alumnos decidieron participar en el grupo una vez había terminado el curso, en Junio de 2012. Este grupo, en contraposición con los otros dos, no formaba parte de Secciones Europeas, programa de bilingüismo en el que participo como profesora de Educación Plástica y Visual. Se entiende, de manera general, que el alumno que forma parte de este programa posee

Fase	Grupos	Total de estudiantes	Muestra concreta
20010/11 Investigación incipiente	1.º ABC (ssee ¹⁰)	30	12
	1º C	15	5
	1º E	17	0
	3º BC (ssee)	24	0
	4º ABC	23	8
20011/12 Investigación concreta	1º ABC (ssee)	30	10
	3º BC (ssee)	17	10
	3º DE (ssee)	19	
	4º BC	27	10
20012/13 Investigación sostenible	1º AB (ssee)	35	Al centrarse la investigación en un protocolo sostenible, no se crearon muestras concretas.
	1º AB	27	
	3º AB (ssee)	26	
	3º AB	28	
	4º AB	25	
	4ºBC	20	

Tabla 3: Esquema de número de alumnos por año y grupo.

10. Las siglas SSEE corresponden a Secciones Europeas, los grupos en los que se imparte la asignatura en inglés.

una mayor motivación hacia el estudio (de manera intrínseca y extrínseca). Por el contrario, los alumnos que eligen la asignatura de Educación Plástica y Visual en 4º (en este curso es optativa), suelen estar poco motivados. En general escogen esta asignatura eminentemente práctica para estudiar menos. En este grupo, por tanto, había un porcentaje del 70% de repetidores (de uno o varios cursos); mientras que en los otros grupos el porcentaje era del 0%.

En terminos generales, los sujetos participantes en los grupos de discusión demostraban altas dosis de motivación respecto a la asignatura y cierta vinculación afectiva con la profesora. Aunque la teoría (Kawulich, DeWalt & DeWalt, Wayland) también indica que el **investigador necesita desarrollar relaciones cercanas con los demás participantes**, ya de antemano, como investigadora, contemplaba la posibilidad de no encontrar opiniones negativas. Esta situación se ha intentado solventar de dos maneras diferentes: la primera, mientras tenían lugar las entrevistas y los grupos de discusión, esforzándome por generar confianza de forma que los estudiantes se sintieran libres para exponer juicios críticos. Siguiendo las instrucciones del profesor Gutierrez Brito para el «despegue» de un grupo de discusión, los participantes fueron expresamente informados de cuáles eran los objetivos y de lo que iba a acontecer, incluyendo el hecho de que iban a ser grabados. Una vez hecha la presentación, y mencionado explícitamente los aparatos de registro; los participantes se fueron pasando la cámara de video los unos a los otros en función de quién estuviera hablando en cada momento. Este detalle ayudó mucho con el reparto de poder, de forma que los integrantes del grupo se relajaron y se sintieron cómodos con el proceso. Otra estrategia que favoreció el flujo de opiniones fue la comida. El hecho de que hubiera algo para picar y compartir hizo que se afanzara el sentimiento de reunión.



Imagen 23. Capturas de pantalla de los videos registrados durante el transcurso de dos de los grupos de discusión

OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA

La segunda estrategia utilizada para trinagulizar la información aportada por los grupos de discusión pasó por tener en cuenta al conjunto del alumnado a través de la observación sistemática; estando especialmente atenta a las suspicacias que el sistema de calificación podía despertar.

Uno de los principios éticos que indica la teoría cualitativa es la de **informar a la comunidad** que se está llevando a cabo una investigación. Todos los años, al iniciar el curso, informo a los estudiantes de la existencia de esta investigación, a pesar de que no acaban de entender que siendo profesora pueda también llegar a ser médico (por mucho que se lo explico no acaban de entender lo que es un Doctorado), y la mayoría se sorprende de que siga estudiando teniendo ya un trabajo estable. También les hago entrega de una carta que deben firmar sus tutores legales en la que me autorizan a utilizar las imágenes de sus hijos así como las imágenes de sus productos artísticos. En estos tres últimos años, he obtenido aproximadamente el 80% de las autorizaciones. La ausencia de autorización ha sido, obviamente, otro criterio a tener en cuenta a la hora de no seleccionar al estudiante para la muestra.

«Otra responsabilidad ética es **preservar el anonimato de los participantes** en la escritura final y en las notas de campo para prevenir su identificación» (Kawulich, B. 2006: 13). En esta investigación, por el contrario, nos parece coherente reconocer la aportación de los participantes a la investigación. La propia Barbara B. Kawulich cita a Whyte (1978) para indicar que «el trabajo

más efectivo lo hacen aquellos investigadores que **ven a los informantes como colaboradores»** (Kawilich, B. 2006: 12). Y este reconocimiento nos parece especialmente importante en lo que respecta a la autoría de las obras cuyas imágenes ilustran esta tesis. A sabiendas de que voy a escribir un libro (argumento final que doy cuando la comprensión sobre lo que es una tesis resulta imposible) muchos de mis estudiantes están deseosos de ver sus obras y nombres publicados. Para mantener un equilibrio hemos optado por nombrar a los participantes sin añadir el apellido. Y en los casos en los que consideremos que la información relacionada puede herir la imagen del sujeto hemos optado por utilizar un nombre falso.

En este sentido, **podemos considerar como participantes de la investigación a la totalidad del alumnado**, incluyendo aquellos alumnos a los que sin dar clase, se han acercado a mí en diferentes momentos para hacerme comentarios sobre mi práctica docente (y de evaluación).

CUADERNO DE CAMPO

El cuaderno de campo, de bitácora, el diario, o cualquier soporte que nos permita hacer anotaciones sobre lo que vemos y experimentamos es la herramienta esencial de todo observador-participante. Como en el caso de las demás herramientas, su función es doble: por un lado ayuda a fijar en la memoria del investigador los sucesos que suceden de manera caótica en el trabajo de campo; y por otro pretende servir de consulta a otros investigadores para facilitar la confirmabilidad; es decir, demostrar que efectivamente ha sucedido tal y como el investigador lo narra.

Sin embargo, estas dos funciones (especialmente la segunda) se oponen a **una necesidad fundamental en todo proyecto de Investigación-Acción: la sostenibilidad**. La idea de un diario en el que apuntar día a día, clase tras clase, las incidencias y situaciones que se han ido produciendo puede parecer muy idílica a priori. De hecho es una idea propuesta por más de un inspector educativo de cara a apreciar lo que sucede en el aula. Pero la realidad es que ese proceso se autodestruirá, o nos destruirá a nosotros mismos, si insistimos en hacer una narración descriptiva de lo que ocurre en cada una de las 21 clases que desarrollamos a lo largo de la semana. Por mucho que al inspector de turno le parezca una idea maravillosa que un profesor registre su día a día, resulta imposible elaborar diarios pormenorizados sobre la evolución de cada uno de los estudiantes. A no ser, claro está, que renunciemos a dar clase y a atender a nuestros estudiantes. Y entonces, paradójicamente, no habrá nada que registrar.

La presente investigación no es una excepción, ya que el exceso a la hora de realizar el registro estuvo a punto de dar al traste con el proyecto. Al principio, diseñamos un cuaderno de campo que pretendía describir la gran mayoría de los sucesos que se daban en el aula. Durante primer trimestre del 2011/12, por miedo a que en pro de esa investigación emergente, cualquier dato acabara resultando relevante, nos esforzamos mucho por que este diseño funcionara. Pero al cabo de los meses fuimos capaces de darnos cuenta de que este exceso de celo ante los datos, esta obligación de escribir cada día intentando extraer información significativa; no estaba aportando nada importante a la investigación. Como investigadora principal me sentía bastante angustiada con este tema porque me resultaba extremadamente difícil diseñar actividades que considerara interesantes, implementarlas en el aula, y además escribir sobre ellas por la tarde en casa antes de diseñar las siguientes.

EVALUACIÓN CREATIVA

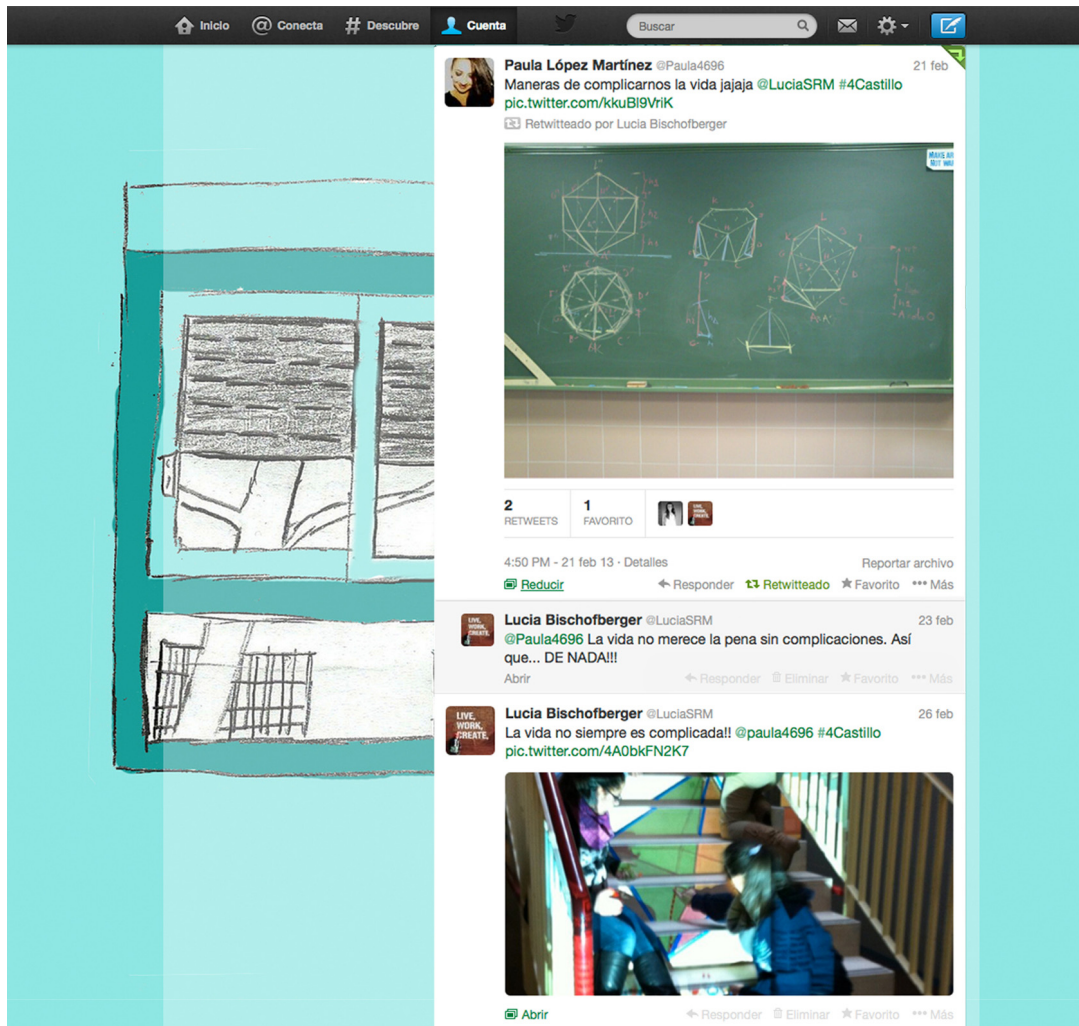


Imagen 24: Captura de pantalla de mi cuenta en *Twitter*. @LuciaSRM

Entre tanto, debía, además, cumplir las labores administrativas que implica mi trabajo; a la vez que me documentaba para desarrollar la parte teórica de este proyecto. Estaba realmente estresada, agotada, y confusa con el exceso de información. Y entonces, un día, sin ser del todo consciente, Sergio, un estudiante de 3º, me dio la solución: “**profe, te sigo en *Twitter***”.

No reaccioné de manera inmediata, sino que tardé varias semanas en considerar que 140 caracteres eran más que suficientes para registrar mi proceso de investigación. Entendí que **lo que yo realmente necesitaba del cuaderno de campo era, simplemente, fijar situaciones concretas** en mi memoria para poder reflexionar posteriormente sobre los hechos. ¡*Twitter* era la solución! Ahí era donde efectivamente estaba volcando la información que necesitaba: el comentario de Fernando en el autobús al volver de una visita extraescolar, la conversación con Sara un año después de darle clase, o la ocurrencia espontánea de Adrián en mitad de mi explicación. *Twitter* era ya mi cuaderno de campo, un soporte que **además se estaba enriqueciendo con aportaciones de otros muchos participantes**, tanto de dentro como de fuera del aula. A partir de ahí el proceso de recogida de investigación emergente y cotidiana se desarrolló de manera fluida. Y solo tuve que centrar mis energías del día a día en atender a mis alumnos.

ENTREVISTAS INFORMALES

Para la presente investigación se decidió deliberadamente renunciar a las entrevistas formales a los estudiantes. La decisión fue tomada debido a la dificultad de este tipo de estrategia para generar ideas propias.

Este problema es realmente paradójico pues, se entiende, que dar respuestas a priori al entrevistado anula la objetividad. Pero, por otro lado, si al entrevistado no se le ofrecen una serie de opciones, es muy difícil obtener ningún tipo de información. O al menos esa es la experiencia que nosotros hemos tenido tanto en el caso de la investigación como en el de la evaluación. En este sentido, los grupos de discusión han resultado mucho más fructíferos para la obtención de información por parte del alumnado; ya que unas ideas van dando pie a otras, y los estudiantes se muestran menos bloqueados a la hora de dar sus opiniones.

Las entrevistas, por tanto, han quedado reservadas para los adultos participantes; si bien se han desarrollado de manera informal a modo de conversación coloquial de escucha activa. En esta investigación hemos considerado el propio acto de conversar como un instrumento de investigación-acción. No concibiendo la entrevista como un esquema de pregunta respuesta, sino como un diálogo entre dos o más personas. Estas entrevistas no han sido registradas a través de dispositivos de audio. Las opiniones versadas en estas conversaciones han sido incorporadas directamente a la narración del trabajo de campo.

Las entrevistas, o conversaciones, desarrolladas han sido las siguientes:

Entrevista con Clara Mejías y Eva Morales, miembros del colectivo artístico Nubol.
Participantes del proyecto Factor S en 2011

Entrevista con Carolina Muñoz Clemente, escaparatisa; y Luis García, diseñador gráfico.
Participantes en el proyecto Factor S en 2012.

Entrevista a Teresa Ruipérez, profesora del Departamento de Inglés, y tutora durante el curso 2011/2012 de un grupo de 3º de la ESO .

Entrevista a Danna Lamorte, auxiliar de conversación en el IES Castillo del águila durante curso 2011/12.

Amén de distintas conversaciones aún más informales con diferentes miembros del claustro y el equipo directivo; con especial participación por parte del Departamento de Inglés.

Como excepción a este modelo de conversación, está la entrevista realizada a Paco Azorín, escenógrafo y director teatral. La entrevista con Paco Azorín ¹¹ realizada en 2012 sí fue grabada, pues la intención inicial es que formara parte del Marco Referencial. Efectivamente así ha sido; aunque la información extraída de esta conversación ha sido fundamentalmente utilizada para el desarrollo de las Conclusiones.

OBSERVACIÓN FORMATIVA

La fusión entre evaluación e investigación no solo se da en cuanto a herramientas. La diferenciación entre investigación e implementación ya de por sí confusa en los procesos de Investigación-Acción; resultaba aun más complicada cuando la acción consistía en un proceso de evaluación. Como bien indican DeWalt y DeWalt (2002) «**la observación participante está dirigida por un ser humano sesgado** que sirve como instrumento de recolección de datos; el investigador debe entender cómo su género, sexualidad, etnia, clase social y aproximación teórica pueden afectar la observación, análisis e interpretación (citado en Kawulich, B. 2006: 8). Ambos investigadores también señalan que el observador participante debe entender hasta qué punto está participando en las vidas de los otros participantes, así como decidir si intervendrá en una situación dada.

11. Puede consultarse dicha entrevista en el Anexo IV de la presente tesis

Es evidente que esta situación gana fuerza si además hablamos de una investigación basada en la acción en la que el investigador principal es el propio profesor. Ciertamente, he de reconocer que antes que investigadora me siento profesora. Eso significa que en gran parte de las situaciones en las que mi intención era simplemente recopilar la información de otros participantes, me he encontrado explicando y aclarando dudas acerca del hecho en sí que quería investigar.

Al terminar los primeros grupos de discusión, tenía la sensación de que como profesora me había inmiscuido en el proceso de investigación para aclarar las ideas preconcedidas que ellos tenían sobre el proceso de evaluación y que ese hecho había alterado los datos. Aunque, en realidad, no me arrepentía lo más mínimo, pues mi instinto profesional me decía que había obrado bien. Posteriormente, al escuchar nuevamente las conversaciones me di cuenta de que los datos importantes no venían de la mano de lo racional y explicable, sino de la expresión de sus sentimientos. Los datos más interesantes se refería a la manera en que el proceso de evaluación había generado dudas, alegrías, o pesares respecto de su trabajo y respecto de la manera en la que se veían a sí mismos. Y eso, por mucho que yo interviniera ya estaba dicho, y no lo podía cambiar. Además, resultó curioso ver cómo, en sucesivas evaluaciones los que tenían la clave, o simplemente más información, se sentían más tranquilos y disfrutaban más del proceso educativo que otros estudiantes que seguían obsesionados con la obtención de una calificación.

Quizá, en ese sentido también podemos hablar de una **investigación formativa** para referirnos a **procesos en los que la propia investigación favorece el aprendizaje**. Al profundizar en el uso de las metodologías cualitativas de investigación, me daba cuenta de que las acciones

relativas a la investigación, la evaluación y la implementación educativa no podían separarse. Si la investigación y la acción (o implementación) eran dos acciones que se sucedían de manera solapada, convirtiéndose a veces en una misma cosa; y lo mismo ocurría con el proceso de aprendizaje y el de evaluación; no había escapatoria: evaluar e investigar acabarían siendo también la misma cosas. Por eso, los instrumentos de evaluación también debían ser considerados como herramientas de investigación.

CUADERNO DE AULA Y HOJA DE CONTABILIDAD

El cuaderno de aula equivaldría en docencia al cuaderno de campo en investigación. Se trata de un soporte en el que volcar incidencias y opiniones sobre el desarrollo de las clases. No es obligatorio, pero suele ser habitual entre los profesores a modo de agenda. En el caso específico de este proyecto, el cuaderno de aula ha consistido en una hoja de cálculo digital con una página por cada estudiante del grupo. En esas páginas es donde quedan recogidas las anotaciones sobre el proceso de cada estudiante: opiniones sobre su proceso, ideas sobre cómo ayudarle a mejorar, recordatorios sobre cada uno de ellos, etc. Pero además, en ese cuaderno, existe una primera página denominada «contabilidad». En dicha hoja hay una tabla con el listado de todos los estudiantes de ese grupo determinado, y ahí es donde queda apuntado el saldo de cada uno de los estudiantes: las notas, las medias, los trabajos entregados, los no entregados, etc.

Considero que estos cuadernos, testimonios de la manera en la que se desarrolla el proyecto práctico, y herramientas propiamente de evaluación; pueden considerarse también herramientas de investigación.

EVALUACIÓN CREATIVA

Nombre	Participación	Work in Class	Use of English	Notes NOTEBOOK	File 3 Polygons	File 4Color Wheel	Color Triangle	File 5 Symmetry	Mask	File6 Symmetry	Totem Draw	Totem	FINAL	Nota 2º EV	Nombre		
Minimo				0	100	100	300	100	Voluntaire	100	100	200	1100		Minimo		
Alejo Roldán Plaza	0	100	0 X	0 X	100	200 X	700 X	100	X	0 X	100	300	1600	6	Alejo Roldán Plaza		
Carmon Roldán Plaza	100	100	100 X	200 X	300 X	200 X	800 X	200 X	100 X	100 X	300	300	2800	10	Carmon Roldán Plaza		
David Roldán	100	100	100 X	0 X	200 X	0	NP	X	100	X	NP		700	4	David Roldán		
Alfonso Urquiza	0	100	100 X	100 X	300 X	200 X	200 X	200	X	100 X	100	100	1500	5	Alfonso Urquiza		
Alfonso Urquiza	100	300	200 X	100 X	100 X	200 X	700 X	200 X	100 X	100	???		2100	9	Alfonso Urquiza		
Alfonso Urquiza Gómez	100	200	100 X	100 X	300 X	100 X	600 X	300 X	100 X	200	NP		2100	9	Alfonso Urquiza Gómez		
Alejandro Roldán Plaza	0	100	200 X	200 X	100 X	100	300 X	100	X	100 X	0	100	1300	5	Alejandro Roldán Plaza		
Rodrigo Roldán Plaza	0	0	0 X	0 X	200	100	300 X	200		NP	X	0	100	900	4	Rodrigo Roldán Plaza	
Roberto Roldán	0	100	100 X	0 X	100	100	NP	X	100	X	0	NP	500	4	Roberto Roldán		
Francisco Martínez	???	100	0	NP	X	300	100	NP	X	100	NP		700	4	Francisco Martínez		
David Roldán	0	100	0 X	0 X	300 X	100	500 X	200	X	100	NP		1300	5	David Roldán		
Marcelo Roldán	0	0	0 X	0 X	200	200	500 X	100	X	100 X	0	100	1200	5	Marcelo Roldán		
Enzo Roldán	0	0	0 X	0 X	100 X	100	NP	X	100	X	0 X	0	100	400	2	Enzo Roldán	
Karin Roldán	0	0	0	NP	X	X	100	NP		NP	NP		100	1	Karin Roldán		
Alejandro Roldán		100	0 X	0 X	300 X	200 X	700 X	0	X	100	NP		1400	5	Alejandro Roldán		
Alejandro Roldán	100	100	???	X	0 X	200	100	700 X	100	NP	X	100	100	1500	6	Alejandro Roldán	
David Roldán	0	100	0	NP	X	300	100 X	500	NP		NP	X	100	100	1200	5	David Roldán
Carolina Roldán	0	100	100 X	100 X	200	100 X	500 X	0	X	0 X	0	300	1400	5	Carolina Roldán		
Alfonso Roldán	0	200	0 X	0 X	100	200 X	400 X	100	X	100 X	200	300	1600	6	Alfonso Roldán		
Roberto Roldán	0	100	0	NP	X	100 X	100	NP		NP	NP		300	2	Roberto Roldán		
Luis Roldán	0	300	100 X	200 X	300 X	200 X	700 X	200	X	200 X	100	300	2600	10	Luis Roldán		
Alfonso Roldán	100	100	0 X	100 X	100 X	100 X	400 X	200	X	200 X	200	300	1800	7	Alfonso Roldán		
Alfonso Roldán	0	200	100 X	200 X	300	100	500 X	100	X	200 X	200	300	2200	9	Alfonso Roldán		
Alfonso Roldán	100	300	200 X	100 X	200	0 X	600 X	200	X	100 X	200	300	2300	9	Alfonso Roldán		
Alejandro Roldán de	0	300	0 X	200 X	200	100 X	700 X	100	X	200 X	200	300	2300	9	Alejandro Roldán de		
Alfonso Roldán	100	200	0 X	100 X	300	100 X	600 X	200 X	100 X	100 X	100	100	2000	7	Alfonso Roldán		
Alfonso Roldán	0	100	0 X	100 X	200	200	500 X	200	X	200	NP		1500	5	Alfonso Roldán		
Alfonso Roldán	0	300	0 X	100 X	200	200 X	500 X	300 X	100 X	200 X	100	300	2300	9	Alfonso Roldán		
Alfonso Roldán	0	100	0	NP	X	100 X	0	X REPETIR		NP	NP		200	2	Alfonso Roldán		
Alfonso Roldán	100	200	0 X	0 X	100 X	100	500 X	100	X	100 X	0	100	1300	5	Alfonso Roldán		
Alfonso Roldán	100	300	200 X	200 X	300 X	200 X	600 X	200 X	100	100	???		2300	9	Alfonso Roldán		
Alfonso Roldán	0	200	0 X	0 X	100 X	100 X	200 X REPETIR		X	100 X	100	300	1100	4	Alfonso Roldán		
Alfonso Roldán	0	200	0	NP	X	0 X	800 X REPETIR			NP	NP		1100	4	Alfonso Roldán		
Alfonso Roldán	0	0	0 X	100 X	200 X	200 X	800 X	200	X	200 X	100	300	1300	5	Alfonso Roldán		
Alfonso Roldán	0	0	0 X	0	???	100 X	600 X	200	X	100 X	0	100	1100	4	Alfonso Roldán		
	PARTICIPACIÓN	Trabajo en clase	Uso del INGLÉS	CUADERNO Apuntes	File 3 Polygons	File 4Color Wheel	Color Triangle	File 5 Symmetry	Mask	File6 Symmetry	Totem Draw	Totem	FINAL	Nota 2º EV			

Imagen 25: Tabla de contabilidad correspondiente a la 2ª Evaluación de 1º de la ESO (2013).

LOS TRABAJOS DE LOS ESTUDIANTES

Tal y como indicaba Jean Rush, cuando hablábamos de las herramientas de evaluación en educación artística, **los trabajos de los estudiantes son datos que hablan por sí mismos**. A lo largo de esta tesis hemos fundamentado que la evaluación debe basarse en el proceso y no en el resultado final. Pero ese producto final, que es el aprendizaje, está representado a través de un objeto realizado por los propios participantes de ese aprendizaje. Consideramos por tanto que los trabajos realizados por los estudiantes deben formar parte de este proceso de investigación y constituirse como una herramienta más de investigación cualitativa.

FOTOGRAFÍAS

Los trabajos de los estudiantes están representados en esta investigación a través de las imágenes que ilustran el proyecto. No solo en el capítulo dedicado al Trabajo de Campo, sino que se han utilizado para apoyar ciertos discursos en otras secciones de este documento.

Dentro de las metodologías de investigación cualitativa hay cada vez un mayor uso y defensa de la imagen como herramienta. A lo largo de este proyecto hemos defendido constantemente el poder narrativo y comunicativo de la imagen, por lo que su presencia como herramienta de investigación está más que justificada. Si bien, como ya hemos dicho, es importante señalar que para nosotros las imágenes presentes en esta investigación no son discursos en sí mismos, sino apoyo a los argumentos que intentamos defender.

Cabe señalar que (a no ser que se informe de lo contrario especificando su fuente) **todas las fotografías han sido realizadas por la investigadora principal durante el transcurso de este proyecto**. Aquellas imágenes que corresponden a obra generada por el alumnado manifiestan su autoría, año y nivel educativo.

CARTAS PRIVADAS

Además de los productos artísticos realizados por los estudiantes, la observación del proceso educativo, y la información extraída de los grupos de discusión; echábamos en falta testimonios concretos del conjunto del alumnado. Sin embargo, no nos parecía adecuado elaborar cuestionarios. Desechamos esta posibilidad porque no nos interesaba crear respuestas preconcebidas y cerradas que no tenían por qué adaptarse a las ideas reales de los participantes. En el transcurso de esta investigación y a partir de la evaluación interna de mi centro (realizada a través de cuestionarios cerrados) detectamos que la gran mayoría de los estudiantes contestaban estos cuestionarios al azar y sin interés. En general respondían a las preguntas de manera mecánica sin entender muy bien la naturaleza de la información que se pretendía obtener. Quizá este hecho se deba a que identifican este formato más como una prueba de sus conocimientos, que como una verdadera evaluación de la actividad y del proceso.

La solución a la búsqueda de un documento gráfico que reflejara el verdadero sentir del alumnado en general vino de manera natural al observar que más allá del WhatsApp, del *Tuenti*, o el email, los estudiantes utilizaban una herramienta rudimentaria y eficaz para comunicarse entre ellos. Se trataba de las cartas, notitas que se pasaban los unos a los otros. El soporte perfecto a través

del cual cada estudiante podía contarme y detallarme sus opiniones y dudas sobre mi forma de evaluar. Además, en el transcurso de la Investigación-Acción, esta herramienta de investigación fue incorporada como herramienta habitual de de evaluación.

3.1.4 PLANIFICACIÓN DEL ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de datos es, en mi opinión, la fase más importante de toda investigación. Consiste en dotar de significado los datos que hemos ido recogiendo a lo largo del trabajo de campo: descripciones, eventos y opiniones que por sí solo no tienen valor; sino que, se les asigna dicho valor en el momento del análisis. Un 88% de graduados en ESO es un dato, llamarlo fracaso o éxito es un valor asignado que depende de cuál sea el argumento que se pretende defender. Por eso, es fundamental ser muy cuidadosos en este proceso, y esforzarnos por ser honestos.

La forma de extraer los resultados y analizar los datos es una fase clave en toda investigación. Pero adquiere especial importancia en investigaciones cualitativas en las que de nada sirve hacer preguntas concretas. Preguntar a los participantes si consideran que esta propuesta de EVALUACIÓN CREATIVA favorece realmente el aprendizaje, daría al traste con todos los posicionamientos cualitativos que hemos defendido hasta ahora. Por tanto, se hace necesario no solo un diseño de investigación eficiente, como ya hemos visto, sino un sistema de análisis que nos permita extraer la información clave para responder a nuestras preguntas de investigación.

Existen numerosos programas de software que pueden ayudarnos en el análisis de datos cualitativos. Pero, en esta investigación, no hemos considerado oportuno utilizar ninguno de

ellos, pues tal y como indica el Dr. Clemente Rodríguez Saviote, «estos programas son una herramienta de ayuda en el proceso, nunca el instrumento de análisis. Dicho instrumento siempre es el investigador social». (2003; 1) Y esto es así porque solo el investigador es capaz de asignar significado a los datos. Lo cual convierte a la fase de análisis en una tarea personal, en la que, como ya hemos dicho, la honestidad y la triangulación (tanto de información como de participantes en el análisis) es crucial.

En este proyecto hemos optado por un proceso de análisis típico de las metodologías cualitativas (y diría que de toda investigación en general), que se basa en la elaboración de **categorías** o conceptos clave en torno a los cuales se ordena la información. La teoría (Janesick 2002, Kawulich 2006, Rodríguez Saviote 2003) indica que en el proceso de construcción de las categorías se puede seguir un modelo inductivo, en base a unas categorías establecidas a priori; o deductivo, que consiste en elaborar las categorías conforme se van analizando los datos. En esta investigación hemos optado por el segundo método, el deductivo, ya que, aun cuando teníamos unos objetivos preestablecidos, tales proposiciones no se relacionaban de manera directa con los datos recogidos.

Podemos decir, a grandes rasgos, que nuestro proceso de análisis se ha desarrollado en tres fases:

En la primera, ENUNCIACIÓN DE LAS CATEGORÍAS, consistió en analizar los grupos de discusión formales y en identificar las opiniones más comentadas por los participantes. Dichas opiniones se aunaron bajo seis conceptos clave a los cuales denominamos categorías.

La segunda fase, CODIFICACIÓN DE LOS DATOS EN TORNO A LAS CATEGORÍAS, consistió en organizar el resto de la información en esos seis grupos. De forma que cada categoría fuera ampliándose a través de diferentes datos.

La tercera fase, VINCULACIÓN DE LOS OBJETIVOS Y LAS CATEGORÍAS, consistió en ir relacionando cada categoría, o característica de la EVALUACIÓN CREATIVA que hemos desarrollado, con los objetivos que nos habíamos planteado a priori, para poder dar respuesta a esas preguntas de investigación y enunciar así las conclusiones.

Del desarrollo de estas fases daremos cuenta en el último apartado del siguiente capítulo: el 3.2 TRABAJO DE CAMPO, pues consideramos que en tanto que enmarcamos nuestro proyecto dentro de la investigación-acción, el análisis de datos forma también parte del proceso práctico



Imágen 26. Ilustración de El Roto, *El libro de los desórdenes*. Barcelona: Mondadori, 2004

3.2 TRABAJO DE CAMPO

Por fin hemos llegado a la que, consideramos, es la parte más importante de este proyecto: el capítulo en el que se explica la manera en la que todas estas ideas y teorías se materializan en el aula. Estimamos que la principal aportación de esta tesis consiste en exponer proyectos prácticos realizados realmente en un aula de la ESO. Nuestro ambición es que cualquier profesor (o futuro profesor) de Secundaria pueda apreciar el desarrollo real de cada uno de los proyectos; y no simplemente valorar la viabilidad de estas ideas en su propio contexto, sino inspirarse en ellas para desarrollar otras propuestas.

3.2.1 EL PROYECTO *TERRUÑO*

Antes de continuar, es importante explicar que la necesidad de realizar una Tesis Doctoral en torno a la evaluación surgió a raíz de un proyecto muy concreto que pusimos en marcha en el IES Castillo del Águila durante el curso 2010/2011. El proyecto, desarrollado sin ninguna intención de que trascenderiera más allá del aula, fue bautiado a posteriori como **PROYECTO *TERRUÑO***; y consiste, básicamente, en **un sistema de evaluación en el contexto de la Educación Plástica y Visual en el que se intercambian trabajos por dinero**.

Sí bien es cierto que, a lo largo de esta Tesis, hemos defendido que la teoría nace de una experiencia práctica (un ejemplo es justamente lo anteriormente señalado); la idea de desarrollar el PROYECTO *TERRUÑO* empezó a gestarse a raíz de diferentes reflexiones sobre el Mercado del Arte. Es por ello, que antes de pasar a explicar en qué consiste exactamente este proyecto, debemos hacer unas reflexiones previas.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL PROYECTO *TERRUÑO*

El arte es una actividad profesional que forma parte de ese sistema económico al cual los futuros ciudadanos deben incorporarse tras pasar por la educación básica. Es cierto, que, en general, el Sistema Educativo habla de la Educación Artística más orientada al disfrute durante el tiempo libre y de ocio; pero incluso en este caso, como consumidores, es importante analizar las formas en las que el arte se valora dentro del Mercado.

El profesor de economía Don Thompson nos da un enfoque muy interesante de la industria artística en su libro *The \$12 Million Stuffed Shark (El Tiburón Disecado de los 12 Millones de Dólares)*. El texto de 2009, acorde con su título, utiliza como **punto de partida la venta en 2005 de la obra de Damien Hirst Imposibilidad Física de la Muerte en la Mente de un Ser Vivo por 12 millones de dólares** (\$8 millones según otras fuentes, dato que no se ha podido comprobar al tratarse de una subasta privada).

Dicha cantidad, convirtió al tiburón en la obra mejor pagada de un artista vivo, récord que posteriormente superaría el propio Hirst, y años más tarde Gerhard Richter. En cualquier caso, 12 millones de dólares era un precio realmente desorbitado para una obra de arte. Más aún teniendo en cuenta que, como indica Thompson, se trataba de un concepto muy novedoso que despertaba (y sigue despertando) muchas dudas sobre su calificación como obra artística. El problema planteado no era tanto que un objeto tuviera ese precio, al fin y al cabo, **el precio es siempre lo que alguien esté dispuesto a pagar**. Y por mucho que nos escandalicen esas cifras cada uno puede hacer lo que quiera con su dinero. Pero, justamente, al tratarse de una obra de arte, las dudas que nos asaltan son más del tipo “¿me estoy perdiendo algo?” “¿Qué es lo que hace a esa obra tan diferente, tan atractiva?”

Efectivamente, la pregunta fundamental que se hace el autor del libro es **«¿por qué alguien está dispuesto a pagar esa cantidad de dinero por un tiburón muerto?»** Intentando buscar una respuesta a esa pregunta, Thompson desarrolla una interesante teoría, en la cual defiende que **el motivo que lleva a una persona a comprar una obra de arte es, simplemente, porque sirve como «imagen de marca» a su estatus personal.**

Empecemos por el principio: afirmar qué es arte y qué no lo es, no es una tarea fácil: «si las escuelas de arte y los críticos no se ponen de acuerdo sobre el mérito de una obra de arte, no es sorprendente que los coleccionistas sientan una falta de confianza en sus propios juicios» (Thompson, 2009: 12). Por tanto, los coleccionistas deben basar sus inversiones en cuestiones de «marca».

La marca es un concepto que relaciona el producto con el consumidor. *Coca-cola*, *Nike*, o *Apple* son marcas que determinan la identidad del producto y aportan certeza al consumidor. Independientemente de si lo que buscas es seguridad, confort, sabor, o durabilidad, estás dispuesto a pagar más por un producto de marca que por uno genérico, porque tienes más certezas de que obtendrás lo que quieres. Pero además, las marcas también se adquieren porque proyectan una imagen de la persona que las consume. En el caso del arte contemporáneo, Thompson lo deja muy claro: **«¿Qué esperas adquirir cuando pujas en una prestigiosa subasta en Sotheby's?»**— y se contesta a sí mismo diciendo— varias cosas: un cuadro, por supuesto, pero también esperas obtener **una nueva dimensión de cómo la gente te ve.** Lo que parece que los ricos compren es lo que los economistas llaman «un bien posicional»; cosas que prueban al resto del mundo que son realmente ricos. E incluso si solo eres moderadamente rico, no hay nada que



Imágen 27. *Abstraktes Bild*, cuadro de Gerhard Richter (1994).

Vendido el 12 de Octubre de 2012 en Sotheby's (Londres) por 34 millones de dólares.

Recuperado en: <http://thewowa.com/en/top/detail/2e2gtyr.html>

puedas comprar por £1 millon que te genere mayor estatus que una obra de marca contemporánea» (2009: 17). Existen otras visiones más o menos serias del Mercado del Arte. Ejemplos son diferentes textos escritos por economistas como Richard E. Caves, sociólogos como Sarah Thornton, historiadores del Arte como Noah Horowitz, subastadores como Michael Findlay, galeristas como Richard Feigen, e incluso coleccionistas como Charles Saatchy. Pero la conclusión es siempre la misma: **una cosa es el valor económico que una determinada persona esté dispuesta a pagar por una obra de arte, y otra, muy diferente, el valor de la experiencia estética que genera dicha obra.** Y el problema es, precisamente ese, que a menudo se confunden ambas cosas: el valor económico y el valor artístico de una obra de arte.

Recuerdo un día, en junio de 2011, en el que al entrar en la sala de profesores me encontré con varios compañeros que estaban esperandome. Todos ellos estaban en torno a un periódico abierto en el que aparecía la noticia sobre la venta de un Barceló por 4,4 millones de euros. Esta cantidad situaba a Barceló como el pintor español vivo más cotizado, y mis compañeros querían saber hasta qué punto ese precio tenía sentido. “Pues no lo sé, no he visto el cuadro” contesté. Pero aun así aproveché para sugerirles que quizá la pregunta deberían hacérsela a Laura, la profesora de Economía. “Los motivos que llevan a alguien a comprar una obra de arte son los mismos que le llevan a comprar un ático frente al Retiro.— les expliqué— Puede que le guste y quiera vivir en él, puede que quiera alquilarlo y que le rente. O a lo mejor sabe de especulación y quiere venderlo en un mejor momento.” “Bueno, pero un piso es una construcción... sólida, que implica un esfuerzo, que da trabajo a muchas personas...” me contestó Javier, profesor de Biología. “Un cuadro también— objeté— Puede que algunos cuadros de Barceló den la impresión de que lanza la pintura contra el lienzo y ya. Pero un cuadro suele ser el fruto de una reflexión intelectual.” “Ya, pero es que es una burrada de dinero! ¿A ti te parece que



Imagen 28: *Faena con Muleta*, cuadro de Barceló.

Vendido el 28 de Junio de 2011 en Christie's (Londres) por 4,4 millones de euros.

Recuperado en: <http://www.trtspanish.com/trtworld/es/newsdetail.aspx?haberkodu=27ace4a5-bd9d-4597-b182-1cb858a8ecbc>

es justificable que ese tío gane tanta pasta?” insistió. “¡A ver! No digo que no haya mucha especulación en torno al arte, pero es una transacción comercial que también va a dar de comer a mucha gente. Ese dinero no se lo va a llevar limpio Barceló. Tendrá que pagar a la casa de subastas, a su representante,... impuestos, materiales,... Tendrá que comer. Ese dinero Barceló no lo gana todos los meses. Y bueno, ni siquiera sé si ese cuadro era propiedad de Barceló.”

La verdad es que no aplaqué la indignación de mis compañeros. Quizá debería haberme esforzado más en hacerles ver que su irritación no tenía nada que ver con el arte; sino que cue con lo que realmente ellos estaban indignados era con el mercado. Ya que, como bien dice el “empresario artístico” Damien Hirst: «Art is about life, the art market is about money»¹²; y el precio que una obra alcanza en subasta no define su valor artístico. Pero esto no es una mera cuestión contemporánea. Sino que, como indica Michael Baxandall en su libro *Pintura y Vida Cotidiana en el Renacimiento*: «El dinero es muy importante en la historia del arte.» (1978: 16), y su influencia va a depender del contexto socioeconómico de la época. El propio Baxandall analiza a través de contratos cartas y cuentas la estructura del comercio artístico en el siglo XV, mostrando el papel activo y determinante del cliente a la hora de encargar un cuadro en función de los materiales, las dimensiones del cuadro o la implicación del propio artista que firmaba la obra (en contraposición con los demás trabajadores de su taller). Respecto a los motivos que llevan a un cliente a adquirir una obra de arte, Baxandall señala que «es obvia la satisfacción de poseer personalmente lo que es bueno», aunque añade otros motivos como «la gloria a Dios, el honor de la ciudad, la conmemoración del cliente mismo, la virtud de gastar bien el dinero, — y por supuesto un— factor de goce al mirar buenos cuadros» ya que, como es obvio, «el uso primario de un cuadro es mirarlo». (1978: 17)

12. «El Arte trata sobre la vida, el mercado del arte sobre el dinero» Frase atribuida popularmente al artista Damien Hirst.

Pero Baxandall no solo se centra en el sistema económico a la hora de definir la identidad de una obra de arte; sino que dedica prácticamente la mitad de su obra a explicar la manera en la que el contexto social de la época determinaba la percepción y la experiencia artística. «Nuestra cultura es lo bastante cercana al Quattrocento como para dar muchas cosas por descontadas. [...] Esto pude hacer difícil advertir cuanto de nuestra comprensión depende de lo que aportamos al cuadro». (1978: 54). Es decir, aun cuando en términos generales hay temas y valores artísticos sobre los que estamos de acuerdo porque forman parte de una cultura a la que pertenecemos como individuos sociales que somos, es evidente que lo que define el valor real de una obra de arte es una cuestión meramente personal. La teoría de que la obra de arte la cierra el espectador (Umberto Eco, 1962) hace que **para entender el valor de una obra sea necesario un esfuerzo personal**. Hay que plantarse delante de ella y disfrutarla, saborearla, y desarrollar nuestro propio juicio. No sirve que repitamos lo que otros dicen, ni que basemos nuestra experiencia en el valor que otros le dan. Esta información que recibimos, que aprendemos, solo sirve en el momento en el que la hacemos nuestra y la contrastamos con nuestra experiencia.

Con la educación y el aprendizaje sucede exactamente lo mismo. Siempre habrá una serie de patrones culturales que definirán los conocimientos que debemos incorporar a nuestro sistema cognitivo. Pero no podemos pretender que estos conocimientos nos sean dados como si fuéramos bebés a los que alimentar. Ni **tampoco podemos esperar a que otros decidan cuál es el valor de nuestros conocimientos**. La educación que oferta el Sistema Educativo no es más que una posibilidad, al igual que las obras de arte que nos ofrecen los artistas. Una posibilidad de «abrir en nuestra mente horizontes insospechados.»¹³ porque no todas las puertas

13. Definición de arte según Paco Azorín en la entrevista realizada para esta investigación, la cual puede leerse en el Anexo IV.

se abren con las mismas llaves, y debemos ser capaces de discernir cuál es llave de la puerta que queremos abrir.

En relación con estas ideas, y centrandonos en el tema que nos ocupa, la evaluación, hay que dejar clara una idea fundamental: de la misma manera que el valor de una obra de arte no lo determina su precio, hay que asumir que **el valor del aprendizaje no viene definido por las calificaciones**: una cosa son las notas que sacamos, y otra, muy diferente, la experiencia que nos produce lo que hemos aprendido. **Las calificaciones**, tal y como hemos venido sosteniendo hasta ahora, **también constituyen una «imagen de marca» que representa cómo la gente nos ve**. Generan una imagen de éxito o fracaso que no tiene por qué tener que ver con lo que cada uno somos. No deja de resultar curioso que en una etapa educativa como es la ESO, en la que las notas *per se* no sirven prácticamente para nada (quizá para solicitar alguna beca o acceder a ciclos medios muy masificados), **la obsesión de algunos estudiantes por obtener calificaciones altas sea más que notable**.

Ya en cursos como 1º de ESO se dan situaciones de competitividad, ansiedad y falta de sueño que carecen de sentido. Cuando en el curso de esta investigación les he preguntado a mis estudiantes el porqué de ese interés por las notas, me han respondido con argumentos tales como: “Si sacas buenas notas irás a la universidad, podrás estudiar lo que quieras, y serás una persona de éxito.” “¿De verdad crees que las notas que sacas en 1º harán que seas o no una persona de éxito?” les pregunto. Y entonces siempre, siempre, siempre, cambian el discurso y dicen: “Bueno, si a mí las notas me dan igual, pero a mis padres...” Y es que las notas también

suponen una imagen de marca para los padres. Unas buenas calificaciones son la confirmación de que eres un buen padre, de que estás educando a tu hijo por el camino correcto. Por el camino del éxito. La imagen de marca de «la buena educación» es con lo que juegan numerosas instituciones a la hora de ofrecer certezas para los estudiantes. Numerosos padres matriculan a sus hijos en éste o en otro centro porque generan unas expectativas para el futuro de sus hijos. Expectativas que no son más que eso, suposiciones centradas en el futuro. Y que no tienen por qué tener que ver con la realidad que nos imaginamos. Porque, claro, todos queremos alcanzar el éxito, pero no todos estamos dispuestos a pagar el precio de lo que el éxito conlleva.

Cuando yo pregunto en clase “¿quién quiere un diez?” ninguno se queda sin levantar la mano y gritar un “¡yooo!!!” Ahora bien, sus caras cambian y me miran extrañados cuando les pregunto “¿y quién está dispuesto a pagar el precio de lo que vale un 10?” **¿quién está realmente dispuesto a esforzarse lo necesario para «sacar» un 10?** Porque esa es la pregunta de los 12 millones de dólares. Las notas, al igual que los productos de marca o las obras de arte, no se regalan: supone un esfuerzo ganárselas. No basta con embarcarse en uno o en otro barco para llegar a buen puerto, es necesario desplegar estrategias de navegación durante el crucero. Estrategias concretas que en general tienen más que ver con la velocidad y ejecución que con el disfrute del viaje.

Es decir, si durante el proceso del viaje un estudiante decide anclar su barco y echarse al mar para bucear en las profundidades, muy probablemente no tendrá nada que ver con lo que el profesor le está pidiendo; y lo que haya aprendido en esa incursión, por mucho que le haya enriquecido personalmente, no tendrá nada que ver con su calificación.



Imagen 29: *On Translation- Warning*, exposición de Antoni Muntadas en Barcelona. (1999-2007).

Recuperada en: <http://www.javierelilla.es/wordpress/2008/04/02/atencion-la-percepcion-requiere-participacion-antoni-muntadas-dixit/>

Todas estas reflexiones son las que me llevaron hasta aquí. A afirmar que las notas no son la realidad del aprendizaje, sino una representación del mismo. Y a pensar que si uno de los objetivos de la educación artística es hacer consciente al estudiante de que las imágenes no son la realidad, sino símbolos que nos permiten entenderla; entonces, **sería interesante visibilizar el valor mercantilista de la evaluación y evidenciar el conocimiento como parte de la estructura capitalista**. Hacer visible algo que está ahí, delante de nuestros ojos. Algo que todo el mundo sabe aunque no hablemos de ello. Así fue como me pregunté si no merecería la pena generar en el aula estrategias performativas que nos permitieran efectivamente hablar de ello. Así fue como nació el **PROYECTO TERRUÑO**

La idea era muy simple: aun cuando el dinero no es la unidad de medida del valor de una obra de arte; en el mundo en el que vivimos un artista se legitima a través del mercado económico. El artista profesional, al igual que cualquier otro profesional, es el que gana dinero a través de su obra. Lo que diferencia a un artista profesional de otra persona a quien le gusta pintar es que el primero ha encontrado a alguien que está dispuesto a pagarle por su trabajo. En mi asignatura iba a pasar lo mismo: un estudiante de Educación Plástica y Visual para aprobar y/o sacar nota también tendría que ganar dinero por su trabajo. Esa iba a ser la diferencia entre un estudiante que aprueba de un chaval cuya madre dice “¡uy! ¡pues en casa se pasa el día dibujando!” Cada estudiante sería tratado como un artista profesional que ganaría dinero en función de su trabajo. Yo sería la que fijara el precio. Y si ellos no estuvieran conformes con la cantidad podrían repetir o modificar su obra hasta que la transacción les satisficiera.



Imagen 30: Billetes de 100, 200 y 500 Terruños.

Como pagar con dinero oficial no me parecía muy lícito (ni sostenible), consideré oportuno emitir una moneda propia en billetes de 100T, 200T, 500T (T de *TERRUÑO*). Del mismo modo que los billetes de Euro representan puentes y puertas de la identidad europea, en estos billetes también plasmé imágenes inspiradas en el Campo de Oro, la zona de La Sagra en la que se encuentra mi instituto. Así, haciendo referencia a la tierra, otro bien posicional, decidí llamar a esta moneda «*TERRUÑO*»¹⁴; un nombre quizá un tanto cómico, pero que expresaba perfectamente aquello que quería representar. La idea me vino al pensar en mi abuelo Juan, el cual, en los años 50 emigró a Francia para poder completar la beca que mi madre había conseguido para estudiar Bachillerato. Con sus ahorros pudo haber comprado terrenos en los alrededores del pueblo, pero **decidió garantizar unos estudios a sus hijas porque consideraba que ésta era la única forma de prosperar**. Quizá mi abuelo es el responsable de que yo identifique tan claramente estudios con posición social, o más bien con estabilidad económica. Pero es también el que me enseñó que el dinero, las joyas, las tierras, etc. aportaban bienestar; pero que el conocimiento, lo que sabes, eso son propiedades que nadie te puede quitar jamás.

El problema de este proyecto centrado en el proceso vendría al final de cada evaluación; momento en el que yo, como profesora, me vería obligada a poner un número del 1 al 10 en su boletín de notas. Así que pensé que lo ideal sería venderles a su vez esas notas en función de los Terruños que cada uno hubiera acumulado a lo largo del trimestre. Para darle un toque más performativo y, a la vez, de *performance*, surgió la idea de la SUBASTA, en la cual las obras de arte serían sustituidas por calificaciones que los estudiantes podrían comprar. Ahora, cuando me preguntaran “Profe, ¿qué me das por esto?” tendría una buenísima respuesta preparada: “100 Terruños, y si quieres más tendrás que hacerlo mejor.”

14. En los grupos en los que imparto la asignatura en inglés la moneda se denomina *LANDER*, de la palabra inges «Land», que significa «Tierra».

Era evidente que este proyecto iba a centrar aún más en mí el poder y la responsabilidad de la evaluación. No se trataba de un proyecto democrático, muy al contrario pretendía evidenciar la imposibilidad de democracia en un tema tan claramente tiránico como es la calificación. Yo, como profesora, me posicionaba además como la Bruno Bischofberger¹⁵ del aula, la persona que decide qué es arte y qué no lo es en mi clase. Y es que, para mí **fomentar la democracia en clase no significa ceder poder, sino asumir con responsabilidad mi posición dentro del aula**. La asignatura de Educación Plástica y Visual es, ante todo, una materia inscrita en la Educación Secundaria Obligatoria. Sea optativa o no, es una materia que hay que superar. Y para superarla el estudiante tiene que hacer lo que el profesor le pida. Esto es así, no hay más. Aunque, por supuesto, mi metodología de evaluación no podía terminar aquí. No tendría sentido haber llenado tantas páginas sobre el valor del arte y la educación, si después se resume todo a “tanto haces, tanto te doy”.

A través de la evaluación teníamos que ser capaces de exigir al estudiante un esfuerzo y una dedicación por su parte. Hacer que dejara de preguntarse por la nota que va a sacar y forzarle a que se preguntara qué es lo que la asignatura le podía aportar. Hacerle entender que lo que la materia le ofrecía era, simplemente, una oportunidad para aprender algo. Y esto solo iba a ser posible a través de un proceso de reflexión que le hiciera entender que los juicios de valor sobre su aprendizaje no son aleatorios, ni caprichosos. Sino que al igual que la valoración del arte, **la evaluación se inscribe dentro de «una retórica, una argumentación, que justifica su inserción en el ámbito artístico.»** (Jiménez 2002, 51).

15. Bruno Bischofberger es un Marchante de Arte y Galerista suizo, responsable de la introducción del Arte Pop y el Neo-Expresionismo en Europa. Ha dado a conocer a numerosos artistas contemporáneos como los ya mencionados Gerhard Richter y Michel Barceló

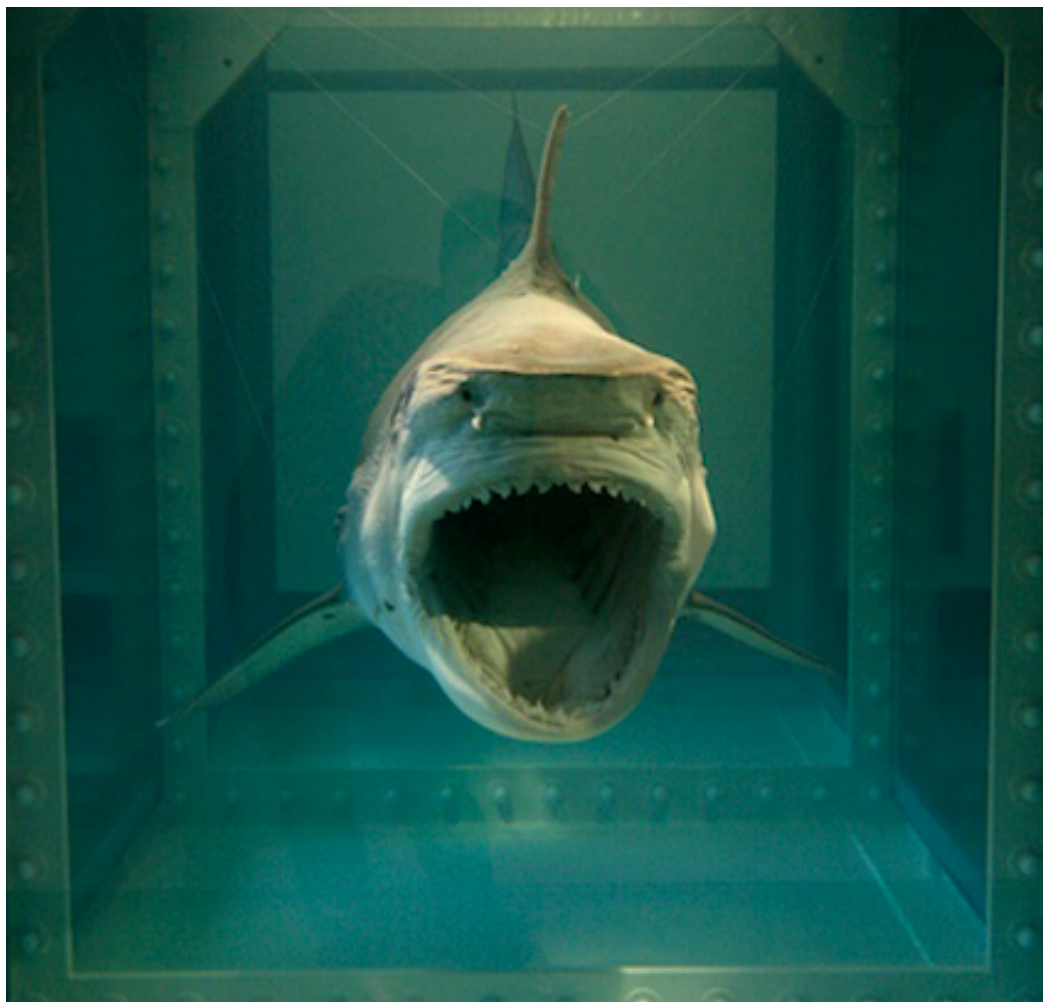


Imagen 31: *Imposibilidad Física de la Muerte en la Mente de un Ser Vivo*, de Damien Hirst

Recuperado en: <http://paralelotrac.wordpress.com/2010/05/18/apuntes-del-primer-encuentro/>

DESARROLLO DEL PROYECTO *TERRUÑO*

El proceso del «PROYECTO *TERRUÑO*» pretendía seguir un esquema muy sencillo: **tratar a los estudiantes como artistas profesionales y pagarles en función de su trabajo**. Como profesora-marchante, yo fijaría el precio, y en caso de desacuerdo el artista podría modificar la obra tantas veces como quisiera hasta obtener la cantidad deseada. En la práctica esto se fue complicando, pues al tratarse, como era, de un proyecto educativo, los *TERRUÑOS* no solo se ganaban por la obra terminada; sino que empecé a pagar a los estudiantes también a lo largo del proceso: por el concepto sugerido, por el trabajo diario, por no conformarse con el primer resultado, por la defensa del proyecto, etc.

Los billetes de *TERRUÑOS* acabaron siendo un gran dispositivo de motivación externa para el alumnado. Cuando solo 3 estudiantes de un total de 29 traían el material, entonces yo pagaba 100*T* o 200*T* a los que sí lo habían traído, de forma que había un premio real más allá del “positivo”. También empecé a organizar concursos a modo de pequeños retos: “el primero que me diga qué proporción geométrica hay entre los billetes de *TERRUÑO* gana 200*T*” o “al que me diga el título del cuadro de Turner que viene en el libro de inglés le doy 100*T*”. Por apuntarse a las excursiones también daba *TERRUÑOS*, ya que, algunos alumnos decidían deliberadamente no participar en la actividad para quedarse ese día en casa; y aun cuando desde el centro insistíamos en que esto iba contra la normativa, si los padres justificaban esa falta, nosotros no podíamos hacer nada. Solo quedaba la opción de incentivar a los que sí participaban en las actividades.

Recuerdo incluso un día en el que estando de visita en Madrid, llegábamos tarde para coger el autobús. “¡Veeenga chicos!— les gritaba yo— “más rápido” pero ellos no me hacían caso, iban paseando tranquilamente haciendo como que no me oían. Entonces, en el momento en el que el semáforo se puso en verde les dije: “al que llegue después de mí no le pago”. Dicho lo cual eché a correr, y en seguida sentí el trote de 30 adolescentes corriendo detrás. Teresa, la profesora de inglés y experta corredora, fue la última en llegar, no podía parar de reír. Aprovechó para contarme que el día anterior, durante una lectura en clase de inglés, Marlén había pronunciado “*one hundred Landers*” al leer “£100”. Cuando Teresa le llamó la atención sobre el error ni ella ni el resto de sus compañeros comprendían el motivo. “Leyó *Lander* tres veces.—me contó Teresa— *Pound!* les tuve que decir yo ¡*Pound!* Y solo en ese momento cayeron en la cuenta.” Me pareció de lo más curioso que tuvieran tan interiorizada esta moneda ficticia. Y pensé que, sin ser del todo consciente, había incorporado a mis clases la dinámica de la Gamificación (o Ludificación); estaba utilizando estrategias lúdicas para convencer a mis estudiantes de que hicieran algo que en principio no les interesaba demasiado hacer.

He de decir que los *TERRUÑOS* no siempre servían como refuerzo positivo. Un día en 1º de la ESO no pude aguantar más y decidí invertir la técnica: “Necesito que estéis en silencio mientras explico— les indiqué— y si no lo entendedéis por las buenas, tendrá que ser por las malas: a partir de ahora al que oiga hablar le quito 100 Terruños”. Así lo hice, pero tan solo una vez; porque el efecto de quitarle a uno de ellos algo material fue realmente eficaz. “Es que es algo que nos estás quitando” me explicó Elisa durante el grupo de discusión “no es como cuando te ponen un negativo que no sabes muy bien a dónde va”.

Pero el final de la evaluación llegaba, y tal y como indicaba la Ley, yo tenía que expresar su proceso de aprendizaje con un número del 1 al 10. Tocaba, por tanto, organizar la **SUBASTA**¹⁶. Cual performance artística yo ya estaba preparada: saqué mi martillo y colgué un contundente marco de madera en la pizarra. Cogí un trozo de papel en el que había dibujado un 10 como los que dibujaba “el Cigoto” (mi profesor de Biología en el instituto), y empecé la subasta: “Esta obra sale a subasta por 1.000 *TERRUÑOS*, ¿quién ofrece mil *TERRUÑOS*?” entonces un estudiante atento y espabilado levantó la mano y dijo “¡Yooo!” “Muy bien, ¿alguien ofrece más? ¿1.100? ¿Alguien ofrece mil cien?” “¡Yo! ¡Yo yo!” respondió otro. Y así poco a poco todos fueron entendiendo como funcionaba el proceso. El precio de venta iba subiendo, hasta que Marta, la estudiante que más dinero tenía, se quedó con el 10.

A continuación pegué un 9 en la pizarra. “Esta obra también sale a subasta por 1.000 *TERRUÑOS*.” De hecho, el precio de salida de todas era el mismo. La puja fue difícil, pues dos estudiantes, Lucía y María, tenían 2.100 *T*, la máxima cantidad después de los 2.600 *T* de Marta. La más rápida en levantar la mano y hacer su oferta fue Lucía, por lo que se llevó el 9, dejando a María tremendamente decepcionada. “A continuación subastaremos una copia original de la obra de arte anterior—dije yo— ¡Otro 9!” “¡2.100!!” gritó María antes de que nadie dijera nada más. “¿Alguien ofrece más?—pregunté yo muy calmada— “¿no? ¿seguro?” María agitaba su dinero muy nerviosa. “Muy bien, adjudicada a la señorita del fondo por 2.100”, dicho lo cual golpeé la mesa con mi martillo de goma. Es curioso, pero cuando no lo hago me lo recuerdan: “¡Eh! ¡Eh! El martillito, el martillito.”

16. En esta Subasta escogida como ejemplo se han cambiado los nombres tanto en la narración como en la imagen anexa, con el propósito de proteger la privacidad de los participantes



Imagen 32: Fotografías tomadas durante una subasta con 3º y otra con 4º.

Tras los Nueves pasamos a subastar los Ochos. En este caso había cinco. Tres de ellos se vendieron por 1.900 *T*, y los otros dos por 1800 *T*. Los cuatro Sietes se vendieron por 1.700 y 1.600 *T* (dos y dos), los seis Seises por 1.400, 1.300 y 1.200 *T*, y los cinco Cincos por 1.100 y 1.000 *T*. El resto de las notas no salieron a Subasta, simplemente se asignaron en función de la cantidad de dinero. A los que tenían 800 *T*, les di un Cuatro. Al que tenía 600 *T*, un Tres. Y al que tenía 200 *T*, le entregué un Uno.

¿Pero de dónde salían estas notas? ¿Por qué un Diez y dos Nueves, en vez de que fueran al revés? Muy sencillo, yo ya tenía las notas preparadas, y había decidido la calificación de cada uno el día de antes. Una vez todos los trabajos estaban entregados y valorados, me dedicaba a revisar el Cuaderno de Cuentas y a observar que cantidad tenía cada uno. Siguiendo el ejemplo de la SUBASTA que hemos narrado, advertí en el cuaderno que Marta era la estudiante con más *TERRUÑOS* acumulados, en total 2.600 *T*. Así que en una hoja de un cuaderno apunté: 2.600. Después escribí el resto de cantidades en una columna: 2.500, 2.400, 2.300, 2.200, etc. Una vez hecho el listado fui apuntando el nombre de cada estudiante al lado de la cantidad: 2.600= Marta, 2.100= María C, Lucía; 1.900= Luis, María P; 1.800= Susana, Silvia, Alejandro; 1.700= Ana, Andrea; y así sucesivamente.

A continuación lo primero que hice fue considerar si el 10 era el símbolo adecuado para representar el trabajo, esfuerzo y aprendizaje de Marta. ¿Iba a ayudarle el tener un 10? ¿O, en base a lo que yo conocía de ella, necesitaba esforzarse aún más. Era evidente que despuntaba sobre los demás. Pero, dependiendo del grupo, esto no tenía por qué significar que su trabajo fuera excelente. En este caso en concreto consideré oportuno que Marta supiera que para mí su esfuerzo y dedicación realmente valían mucho, y por eso decidí asignarle un 10.



Imagen 33: Arriba imágenes tomadas durante una subasta con 3°.

Abajo David mostrando orgulloso su 10 y *TERRUÑOS* atesorados tras las subastas.

Tocaba el turno de las siguientes: María C. y Lucía ,con 2.100 *T* cada una. Podía haberles puesto también sendos Dieces, pero sus trabajos no habían sido del todo redondos; y preferí enviarles el mensaje de que «podían hacerlo aún mejor». Creo que eso es lo que significa un Nueve: “lo has hecho muy bien, peor aún pudes hacerlo mejor”, y otorgar un Diez a veces imposibilita la capacidad de mejora. Recuerdo, por ejemplo, que el curso pasado hubo cinco estudiantes con la misma cantidad máxima de *TERRUÑOS*. Decidí asignarles un 9 principalmente porque estábamos en la Primera Evaluación y quería que dieran más de sí mismos. Así se lo expliqué al inicio de la Subasta cuando les anuncié que no había ningún Diez.

Pero volvamos al ejemplo que nos ocupa: Les tocaba el turno a Luis y María P. con 1.900 *TERRUÑOS*. Su esfuerzo, tal y como yo lo percibía, distaba basatnate del de las anteriores, por lo que asignarles sendos Ochos fue fácil de decidir: A Silvia, Susana y Alejandro con 1.800*T* también decidí darles un Ocho. Me pareció, a la hora de repasar sus trabajos y evolución a lo largo de la evaluación, que no había tanta diferencia entre los que habían obtenido 1.900 y 1.800 *T*. Quizá tampoco había demasiada entre 1.800 y 1.700 *T*, pero tenía que tomar una decisión y poner un tramo. Realmente no me parecía que el trabajo de Ana y Andrea, ambas con 1.700 *T*, debiera ser valorado con un Ocho. Ambas habían trabajado bien, pero siempre consideraban que sus trabajos estaban perfectos, y no parecían escuchar mis consejos ni el de sus compañeros. En concreto con Andrea había tenido un par de discusiones en las que intentaba explicarle que sus trabajos estaban bien, correctos, pero que tampoco eran brillantes. Quizá sí podría haberles puesto un Ocho, pero necesitaba enviarles un mensaje contundente para que se esforzaran más. Sí, un Siete era una buena nota para ellas.

ART	PRIMERA EVALUACIÓN
2.600 Marta	10 × 1.
2.500	
2.400	
2.300	
2.200	
2.100 Maria C., Lucía.	9 × 2
2.000	
1.800 Luis, Maria P.	8 × 5
1.800 Susana, Silvia, Alejandro.	
1.700 Ana Isabel, Andrea.	
1.600 Patricia, Jesús.	7 × 4
1.500	
1.400 Pedro, Angel.	
1.300 Rocío, Lidia, Alberto.	6 × 6
1.200 Eduardo.	
1.100 Iván, Mario, Elena.	5 × 5
1.000 Óscar, Celia	
900	
800 Raúl, Carlos, Almudena	4 × 3
700	
600 Jonathan	3
500	
400 Juan Pe	1
	28

Imagen 34: Simulación de una clasificación de calificaciones para una Subasta

Pasar a los Seises también era fácil, porque había una marcada diferencia entre unos y otros. Pero por ejemplo, a la hora de decidir si Eduardo se merecía un Seis o un Cinco, tuve que pensármelo mucho. Podía haberle puesto perfectamente el Cinco, pero consideré que los otros estudiantes que tenían un Cinco me presentaban los trabajos siempre tarde y de cualquier manera. A Eduardo parecía costarle mi asignatura, pero ponía mucho empeño. Consideré que no había trabajado lo mismo que este otro grupillo, y que merecía un aliciente en su valoración.

Decidir el Cinco era sencillo, bastaba con contar la mínima cantidad de Terruños que había pagado por cada trabajo. Siempre teniendo en cuenta que debían estar todos entregados, porque ésta era una de las premisas de la asignatura ¹². En este grupo no había ningún caso, pero a veces algún estudiante consigue la cantidad mínima, y sin embargo, le falta algún trabajo por entregar. Suelen ser los menos porque a lo largo de la evaluación les voy recordando qué trabajos les faltan o cuales, a pesar de estar entregados, tienen que repetir porque no cumplen el objetivo específico.

De hecho, cada dos semanas aproximadamente les voy informando de la cantidad mínima de dinero que se necesitaría para obtener el 5 en ese momento: “Si hoy fuera la subasta, tendríais que tener 400 *T* para aprobar. El que no tenga 400 *T* ahora mismo que sepa que tiene que ponerse las pilas y entregarme lo que falta, además de lo que estamos haciendo.” Dicho lo cual, si me dejan, voy pasando lista mientras ellos trabajan, y les voy explicando qué es lo que tiene que hacer cada uno.

“¿Y cuánto se necesitará el día de la subasta?” me preguntan a veces. “¡Ah! Eso yo no lo sé. Pero será más, claro, porque los precios suben y vuestro salario también” “¿Y para comprar un 10?” “No, de eso tampoco tengo ni idea. Tú dedícate a hacerlo lo mejor posible, que la nota ya se verá.” A veces también me preguntan: “**¿cuánto me vas a dar si lo hago?**”, a lo cual siempre respondo: “¿Cómo quieres que lo sepa, si ni siquiera lo he visto?” Y les explico que esa es una de las características de la **economía creativa** (Richard E. Caves, 2000), el no saber si su producto se entenderá, se valorará o se comprará. Y que ellos, al igual que todo creador, lo que tienen que hacer es arriesgarse y apostar.

La verdad es que, aun cuando pretendo huir de los números como paradigma de la verdad y de la objetividad, no puedo obviar el hecho de que las cifras sirven para representar evidencias. Y con las cifras que habitan en mi cuaderno de cuentas sucede lo mismo. La diferencia es que **esas cantidades están vacías del significado que tradicionalmente atribuimos a un 6 o a un 7, y me permiten ser flexible en mis juicios de valor**. A veces, al leer las cantidades que yo misma anoto en mi cuaderno de cuentas, me sorprende de que la cantidad no se ajuste a la sensación que tengo respecto de un determinado estudiante: “Sandra, ven un momento” “Dime, profesora” “Mira, esto es muy raro. Estoy viendo aquí que no tienes prácticamente *TERRUÑOS*, pero en clase te veo trabajando todo el tiempo. Parece que aun cuando trabajas, al final no rematas. Te faltan cosas por entregar” “¡Ah sí, la redacción que nos pediste no te la he enviado, pero la tengo hecha ¿Te la puedo enviar esta tarde?” “Sí, pero tomate tú tiempo para reelerla y pensar un poco en lo que estás haciendo.” “¡Vale profesora!”

12. En el Anexo II de esta tesis adjunto la Programación Oficial de Educación Plástica y Visual, aprobada por la inspección educativa.

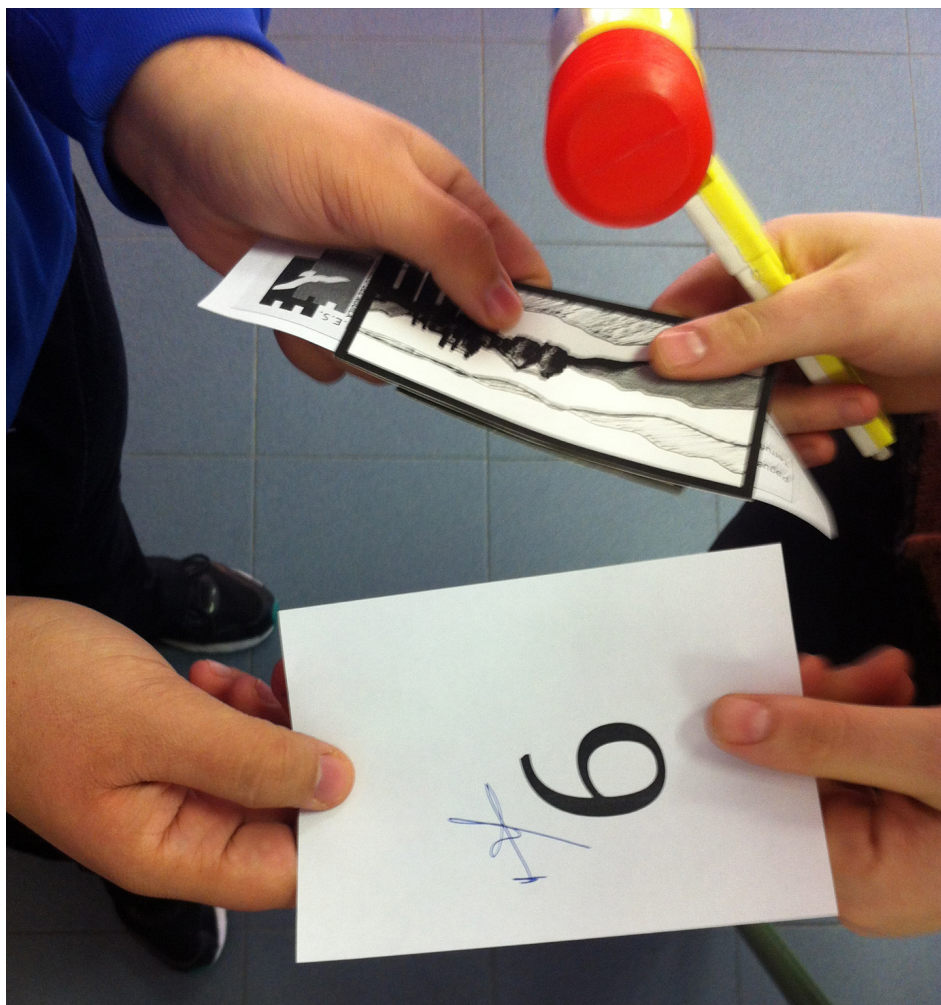


Imagen 35: Adjudicación de un Nueve durante el desarrollo de una Subasta en 3º de la ESO.

EVALUACIÓN CREATIVA

Otras veces es justo al revés “¡Vaya Christian! Veo que en esta tercera evaluación estás remontando” “Sí profe, es que me ha dado por trabajar” “¡Me alegro! Ya veo que puedo esperar más de tí que lo que has estado haciendo hasta ahora” “Sí bueno, pero tampoco te emociones” “¡Lo intentaré!” le contesté.

Y así se suceden los días, los meses y los años, en torno a un sistema de evaluación que ha supuesto para mí un antes y un después en el desarrollo de las clases. Sin embargo, un cambio en el paradigma de la evaluación no consiste solo en cambiar el formato de las calificaciones, implica mucho más. Tal y como hemos ido defendiendo a lo largo de este texto, la evaluación debe integrarse como parte proceso del aprendizaje, y por ello, aun cuando el PROYECTO *TERRUÑO* ha estado presente durante todo el proyecto, en estos 3 años hemos pretendido desarrollar **una metodología de evaluación que transformara la manera en la que los estudiantes demuestran sus conocimientos**. A esta metodología, hemos decidido llamarla: **EVALUACIÓN CREATIVA**.

3.2.2 EVALUACIÓN CREATIVA

REFLEXIÓN PREVIA

Resulta más que curioso el apreciar que todas las reflexiones que hemos hecho referentes a la investigación cualitativa: la investigación en la acción, el reconocimiento de información emergente, el posicionamiento del **profesor-observador-participante**, los criterios de validez, la

no-búsqueda de la existencia de una verdad, etc. pueden ser perfectamente aplicables al proceso de evaluación. Por ejemplo, de la misma manera que los criterios de calidad de las metodologías cuantitativas no se basan en números ni en estadísticas, sino que se fundamentan en la narración de experiencias concretas; **la evaluación del aprendizaje también debería entenderse como la reflexión sobre realidades concretas**, en vez de en criterios estadísticos generales.

Otro ejemplo, es la manera en la que **la investigación-acción se entiende como un proceso de retroalimentación**, concepto totalmente transferible a la evaluación si la entendemos como una manera de adaptar el proceso hacia la solución deseable. Stenhouse habla del profesor como investigador cuando dice que «el profesor es como un jardinero que trata de forma diferente a las distintas plantas y no como un labrador a gran escala que aplica tratamientos normalizados a sus plantas» (1979:47), pero bien podría estar hablando del profesor como evaluador.

Las estrategias de investigación cualitativa van a ser entendidas también como la base filosófica en la que se asiente nuestra propuesta de evaluación. En este contexto, en el que se pretende que cada estudiante elija y construya su proceso de conocimiento; **enseñar, investigar y evaluar pueden ser entendidos como una misma forma de actuación didáctica**. Se actúa en base a las reflexiones que surgen en el momento, produciéndose una retroalimentación constante entre la implementación y la reflexión; de forma que diferenciar entre lo que es evaluar y lo que es investigar resulte imposible. **Evaluar es, en esencia, realizar una investigación sobre el aprendizaje de nuestros estudiantes.**

La imposibilidad de diferenciar entre qué es evaluación y qué es investigación, unido a la imposibilidad de diferenciar entre las diferentes fases de la investigación-acción, es lo que nos va a forzar a ser narrativos y obligarnos a contar qué es lo que pasaba en el aula sin poder identificar si las ideas surgieron de la práctica o dieron lugar a la práctica. En este proyecto implementación, evaluación de la implementación e investigación del proceso evaluativo se sucedían de manera vertiginosa. E incluso a veces, como veremos, se producían de manera simultánea, fusionada, siendo una misma cosa. Además la heterogeneidad de las actividades imposibilitaba la creación de un esquema común, y hacía que la narración cobrara mucho más sentido, y se constituyera como la manera ideal de ilustrar la naturaleza de cada actividad

No obstante, hemos considerado también oportuno generar una suerte de tablas para facilitar la comprensión de lo que es evaluable en cada caso y entender mejor el proyecto de la Evaluación creativa en su conjunto. Dichas tablas son de dos tipos:

Por un lado, al final de este capítulo, el lector podrá encontrar una serie de **tablas comparativas que permiten poner en relación unos proyectos con otros**; además de identificar de manera más exacta la metodología de evaluación aplicada en cada caso.

Por otro lado, en el anexo III, junto con la programación oficial de la asignatura (anexo II) y la legislación vigente relativa a la Educación Plástica y Visual, (anexo I), se pueden consultar una serie de tablas individuales para cada uno de los proyectos. Estas tablas pretenden ayudar a integrar los elementos del currículo de una programación estandar (objetivos, competencias,

contenidos, y criterios de evaluación) con cada una de las actividades propuestas, de tal manera que se entienda su validez legislativa respecto de la LOE. En el momento en el que la actual LOMCE (o cualquier futura ley) defina otra serie de elementos programáticos, bastará seleccionar los que se adapten a nuestros intereses y copiarlos en su lugar correspondiente. Consideramos que estas tablas pueden ayudar a otros profesores a integrar estas actividades dentro de sus respectivas programaciones, aunque, como el lector habrá entendido, no afectan de manera sustancial a las actividades propiamente dichas.

Sin más que añadir, demos paso a los **15 PROYECTOS DE EVALUACIÓN CREATIVA**

A graphic of a spiral-bound notebook with a white cover and blue horizontal lines. The spiral binding is on the left side. A large, hand-drawn blue rectangle is centered on the page, containing the title text. The notebook is open, showing the right page.

15 PROYECTOS DE EVALUACIÓN CREATIVA



Imagen 36: Fotografía de los alrededores del instituto en Villaluenga de la Sagra

1) DERIVA POR VILLALUENGA

Ya hemos visto que Villaluenga de la Sagra, la localidad en la que está el instituto, pertenece a la zona geográfica que se extiende desde el borde occidental de Madrid hasta Toledo. El instituto se encuentra, por tanto, en una situación excelente que nos permite organizar actividades culturales tanto en Madrid como en Toledo para visitar museos y lugares de interés histórico. Sin embargo, en el contexto de la Educación Artística, también me parecía interesante organizar una visita por los alrededores del instituto. A pesar de no tener, en teoría, ningún tipo de interés artístico y cultural, consideraba importante transmitir a mis estudiantes la necesidad de apreciar su entorno cotidiano desde otro punto de vista. Recordé el concepto de psicografía acuñado dentro del situacionismo, y su premisa de que las formas del ambiente geográfico forman parte de las emociones y el comportamiento de las personas. Me propuse, por tanto organizar una DERIVA URBANA dentro de esa localidad. Y así, un día, aprovechando que la clase era después del recreo les cité antes y les dije que trajeran sus cámaras de fotos y su espíritu aventurero porque íbamos a irnos de expedición.

Cuando llegué a la entrada del instituto, el lugar de la cita, ellos ya me estaban esperando “¡venga, profe!” Se había creado cierto revuelo porque intentaban salir del instituto, cosa que está prohibida; y por más que el jefe de estudios y los conserjes les decían que debían esperarme ellos estaban ansiosos por salir. “¿Te vas con ellos?” me dijo Oscar, el Jefe de Estudios. “Sí” le contesté “nos vamos a dar un paseo”. Oscar sólo me sonrió, como acostumbra a hacer. Pero a mí me sorprendió que no se sorprendiera.



Imagen 37: Composición fotográfica de los alrededores de la Estación Villaluenga-Yuncler

“Bueno, ¿dónde vamos?” les dije una vez fuera. Lo único que yo conocía de Villaluenga era el instituto y el camino que llegaba hasta allí. Además las premisas de la deriva situacionista partían de lo aleatorio como fundamento, así que conscientemente no me había preparado nada para evitar tomar yo las decisiones. Quería que fueran ellos los que hicieran propuestas y camináramos tranquilamente, sin un destino específico al que llegar. Así pues propusieron dirigirnos hacia la **antigua estación**. Y por el camino me explicaron que se trataba de la estación Villaluenga-Yuncler, una parada de la antigua línea de Cercanías Madrid-Toledo, pero que ahora no pasaban trenes. Eso no era del todo cierto. La estación efectivamente parecía abandonada, pero en realidad no lo estaba. Cuando llegamos el jefe de estación salió a saludarnos sorprendido por el grupo de visitantes. Nos explicó que no había parada, pero que sí que pasaban los trenes de la línea Madrid-Talavera-Badajoz. También nos dijo que podíamos curzar las vías porque el próximo tren pasaría en una hora. Les recordé a los estudiantes que, por favor, fueran con cuidado y yo también crucé para acompañarles en la visita de reconocimiento a algunos edificios abandonados que había a ambos lados de las vías. Hicimos muchas fotos que a mí me parecieron realmente interesantes, y disfrutamos del aire fresco antes de volver a tiempo para la siguiente clase.

Por la tarde me conecté al *Tuenti*, y vi que algunos de los chicos habían subido fotos de la excursión. Me puse a verlas, y a leer los comentarios y me encontré de bruces con una conversación que me hizo sentir bastante ridícula y estúpida. En ella una chica que yo no conocía me llamaba “subnormal perdida” por haber hecho una actividad semejante, y una de mis alumnas le daba la razón. Quizá dejarme afectar por un comentario así implicaba inmadurez e inseguridad por mi parte, pero no pude evitarlo.



Imagen 38: Fotografías tomadas durante la Deriva y captura de pantalla relacionada con la actividad..

Me hizo preguntarme hasta qué punto los estudiantes habían entendido la actividad o simplemente era para ellos una manera de perder clase. Así se lo expuse al día siguiente: “No acabo de saber si vosotros entendéis la finalidad de esta actividad. Así que si queréis que la repitamos el próximo martes necesito que me enviéis un email explicándome qué es lo que aprendisteis ayer en nuestro paseo”. Así lo hicieron, y a lo largo de la semana recibí varios emails que me explicaban el sentido que tenía para ellos hacer una visita a un lugar tan anodino. Algunas ideas eran copia exacta de cómo yo les expliqué la actividad. Pero otras explicaciones parecían más sinceras, y me permitieron reforzar mi creencia de que ésta era, efectivamente, una actividad muy interesante.

Por ejemplo Elena escribía lo siguiente: “Hola profesora! pues a mi la salida del otro día me sirvió porque nunca había ido por allí y sobre todo los paisajes y las cosas que había, la pena es que no tenía cámara por que se podían hacer fotos muy buenas y eso claro que tiene que ver con plástica por que luego por ejemplo mañana después de haber hecho las fotos, podemos pintar los paisajes que vemos. Además es mejor así... tenemos más libertad que en clase. Tampoco sé que decir, yo prefiero salir, por que yo para poder dibujar paisajes y me sea mas fácil tengo que verlo. Si no, no me sale dibujar nada. Espero que te haya servido de algo!” Por su parte Diego comentaba que para él salir del instituto servía para hacer cosas que con sus amigos no haría: “por ejemplo eso de hacer fotos a una puerta, o a una higuera, pues con los amigos no lo haría y contigo pues sí, porque no dices anda pues mira que mierda de servicios o mira voy a hacer una foto a la vía. No se, no te da por pensar eso. Pero sí si dices que vamos a hacer fotos a la naturaleza o a algo que nos cause impresión pues... lo pensamos,

pienso yo no se...” Y Fernando me contaba que para él “lo de salir y ver paisajes cotidianos, que vemos todos los días pero no pensamos en si es arte ocioso o bonito” era mucho más interesante que ver cuadros en clase, porque aprendían a pararse a verlo y a observarlo bien. Iván también consideraba que el simple hecho de salir de las cuatro paredes de la clase era algo nuevo e innovador. Y proponía, para la próxima excursión, visitar unas casas en ruinas que le parecían bastantes interesantes: “pensar cuántas personas habrán dormido en ellas y hoy en día todavía duerme. Profesora, tenemos una exploración pendiente”.

Gracias a estas redacciones, la semana siguiente repetimos la actividad y los chicos me enseñaron un lugar muy curioso: una zona llena de casas abandonadas llamado «**La Colonia**». Se trataba de una especie de urbanización con piscina y pista de tenis que había sido construida en los años 40 como residencia para los altos ejecutivos de la entonces fábrica de cemento Asland. Posteriormente, cuando la fábrica cambió de propietarios las casas se desocuparon, y pasaron a ser propiedad del ayuntamiento. El espacio actual es fascinante: casas abandonadas de ladrillo y madera tipo estadounidense, con suelos hidráulicos, azulejos de porcelana, papel pintado en las paredes, ... En algunas se apreciaban quemaduras en las esquinas, y los chicos me explicaron que ellos mismos alguna vez habían pasado allí alguna tarde de invierno. Me pareció un lugar fascinante, con un potencial brutal para trabajar desde nuestra asignatura.

Así que, ahora, cada año repito la experiencia con los estudiantes de 4º. Y salimos del instituto a apreciar el entorno con otros ojos, a hacer fotos, a pasear. A dibujar y a reflexionar sobre la realidad que nos circunda.



Imagen 39: Fotografías de «La Colonia».

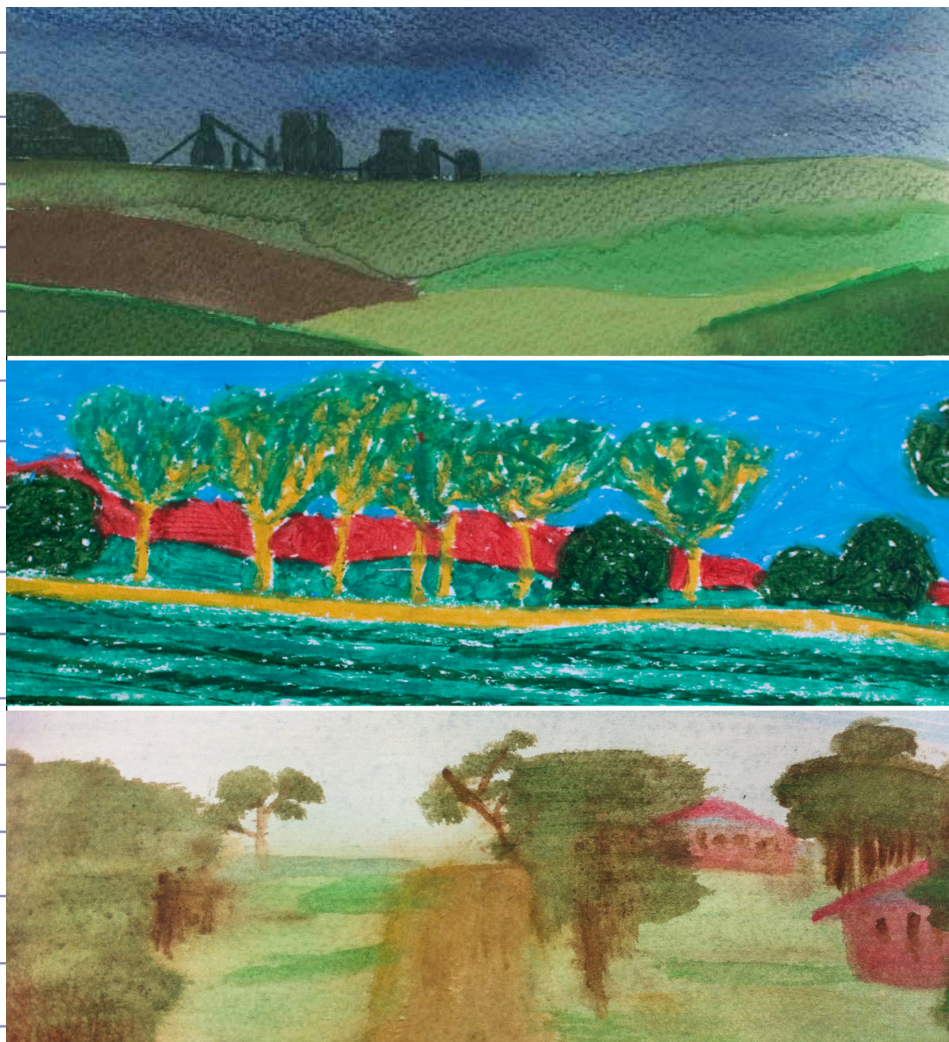


Imagen 40: Dibujos realizados por Mihaela, Jose Manuel y Lidia. (4º de la ESO, 2012)

2) EN TORNO AL ENTORNO

Las actividades de exploración (artísticamente llamadas Deriva) tienen su prolongación en el desarrollo de **productos visuales**. Nuestras incursiones en el entorno se repiten esporádicamente, en función de lo que hagamos durante las sesiones en el aula.. El proyecto dura prácticamente el primer trimestre, y los estudiantes deben presentarme al final de la evaluación un dossier de dibujos personales y un proyecto de investigación artística individual o grupal.

Los **DIBUJOS** los hacemos en el aula, y para inspirarles dedicamos un par de sesiones teóricas a ver obra de paisajistas conocidos en la Historia del Arte. Empiezo con ejemplos holandeses como Ruisdael y Hobbema, señalándoles la importancia de las cuestiones ambientales más allá de los detalles que aparezcan representados. Después pasamos a románticos como Friedrich, Cole y por supuesto Turner. Aquí es donde suelen empezar los conflictos, porque no entienden que esas manchas puedan ser consideradas arte. “Pero si los otros cuadros también son manchas de pintura sobre el lienzo” les digo yo. A Monet, VanGogh y Nolde los entienden mucho mejor. Pero cuando llegamos a Rothko... ¡por ahí sí que no pasan! “Venga profe, no fastidies ¿de verdad a alguien le puede gustar esto?” “A mí me encanta Rothko, es uno de mis pintores favoritos” “¿Me estás diciendo que tú te comprarías este cuadro?” “Hombre, si tuviera el dinero... no lo sé, me daría un poco de cosa tenerlo en mi salón. Pero tengo un póster, si eso responde a tu pregunta”. Obcecados por Rothko tampoco miran a Anselm Kiefer y a Gerard Richtert con buenos ojos. Pero para mí, que les guste o no es lo de menos.

EVALUACIÓN CREATIVA

Estos ejemplos me sirven para que dejen de tener miedo al papel en blanco y permitan a las acuarelas y a las ceras ser lo que son: manchas de color. Porque cuando intentan hacer paisajes figurativos y los árboles verdes se cierran al azul del fondo que les rodea, el resultado suele ser chirriante o manido. Aunque algunos consiguen composiciones interesantes perseverando en el realismo, yo les intento hacer ver que los colores deben fundirse, y que no se trata de encerrar las formas para después colorearlas. Sino que es mejor tolerar que las formas se diluyan para que, ellas solas simulen nubes, campos y atardeceres “No hay que tener miedo a dejarse llevar” les digo.



Imagen 41: Dibujos realizados por Coral. (4º de la ESO, 2013)



Imagen 42: Dibujos realizados por Diego y Valeria. (4º de la ESO, 2011 y 2012)

EVALUACIÓN CREATIVA

En cuanto a los **PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA**, el trabajo consiste en que identifiquen un concepto o un tema que les llame la atención relacionado con su entorno. Y que después transmitan ese concepto a través de imágenes, instalaciones, performances,... Este proyecto se suele hacer en grupo, aunque es válido hacerlo individualmente. Durante las sesiones de acuarela, cada grupo me va contando qué es lo que han pensado, que es lo que les interesa, y yo me esfuerzo en orientarles dándoles ejemplos y proponiéndoles ideas y estrategias para desarrollarlo. El desarrollo es algo que generalmente tienen que hacer fuera del horario escolar, porque la mayoría parten de fotografías o vídeos de lugares cercanos a sus casas. La planificación y la perseverancia es para ellos la parte más difícil. La primera se solventa a través de un guión que les obligo a hacer en clase. Pero para la segunda no hay receta, son ellos solos frente al mundo.

Tanto en el caso de los dibujos como del proyecto de investigación lo que valoro es su dedicación y capacidad para exigirse más, para no contentarse con el primer dibujo, con la primera idea, o con la primera foto. El objetivo es que sean capaces de profundizar en lo que están buscando (aun cuando no saben lo que buscan). En general les voy dando terruños poco a poco, de 100 en 100, y les informo de que pueden conseguir más si hacen otro dibujo que tenga mayor riqueza. Les insisto en que no se trata de hacer otro dibujo sin más, sino que esta nueva imagen tiene que incorporar más gamas tonales, o más intensidad, o más fuerza,... Con los proyectos sucede lo mismo. Por la idea inicial suelo darles algo, y también por ese guión de planificación que tanto les cuesta hacer: “pues hacer fotos y ya” suelen poner. “No, hacer fotos y ya, no. Explica cómo van a ser las fotos, qué encuadre vas a utilizar, desde donde vas



Imagen 43: *192 horas*. Reportaje fotográfico realizado por Sergio. (4° de la ESO, 2013)

a hacer la foto... Haz un boceto de cómo quieres que sea la foto”. Les intento explicar que de cara a exponer una idea a través de imágenes esos detalles son muy importantes. “Además, tienes que explicarme qué vas a hacer después con las fotos, cómo las vas a presentar y exponer” “¡Ah, pero ¿hay que exponerlas en clase?” “¡Pues claro! Tendrás que explicarlo.” El día de la puesta en común con el resto de la clase es cuando redondeo la cantidad de terruños obtenida por cada grupo o persona en este trabajo, pero siempre voy dando adelantos para alimentar su motivación en el trabajo. Bueno, siempre no; porque durante el curso 2012/2013 me sucedió algo muy interesante.

Un grupo de chicas de 4º de la ESO que ya conocía de 3º me dijeron que querían darme una sorpresa, y que no me iban a contar en qué iba a consistir su trabajo. “Me parece bien”, les dije bastante intrigada. “pero lo que me presentéis tendrá que ser lo suficientemente bueno como para salvar el hecho de que no os voy a dar terruños ni por el concepto ni por el proceso, solo por el resultado final. Y además, si os surgen problemas no os voy a poder ayudar”. “No te preocupes profe, que te va a encantar”. La verdad es que ya me había encantado, pero seguía teniendo mis dudas de que todo ese secretismo les mereciera la pena. El día de la presentación cada una llegó a clase con una bolsa de papel “¡no mires lo que hay dentro!!” “Vale, vale” contesté yo”. Me dieron un pendrive y me pidieron que proyectara la foto que había dentro. Al conectar el ordenador pude ver que se trataba de una foto aérea del pueblo. Mientras yo colocaba el proyector, a mis espaldas ellas montaban su instalación. Yo no miré en ningún momento, pero veía las caras curiosas de sus compañeros. “Ya está profe, ya puedes mirar”. Cuando me giré me encontré 5 peceras colocadas sobre una mesa y la imagen aérea proyectada sobre el fondo.



Imagen 44: *Villaluenga* Proyecto artístico desarrollado por Coral, Itziar, María, Sara y Valeria. (4º de la ESO, 2013)

EVALUACIÓN CREATIVA

Que la imagen se proyectara sobre las peceras le daba un toque muy interesante. Cada pecera, representaba un lugar emblemático de Villaluenga: la Colonia, la estación, la fábrica de cemento, el campo de fútbol y el castillo (en realidad un edificio privado que simula un castillo, pero que buenamente podría ser el instituto Castillo del Águila). En cada pecera había además un pez real que, tal y como ellas explicaron, les representaban a ellas mismas. Eso era para ellas Villaluenga, una pecera en la que ellas vivían. Me pareció un proyecto redondo: estéticamente me parecía que podía funcionar en cualquier galería de arte Contemporáneo. Conceptualmente me parecía que habían reflexionado suficientemente acerca de su entorno. No era una obra de arte triste, no se regodeaban en la claustrofobia, pero el mensaje quedaba claro. En cuanto al proceso, habían demostrado iniciativa y capacidad para tomar decisiones. Su independencia respecto del profesor era notoria. Así que no les di ningún terruño por este proyecto. Simplemente les hice partícipes de mis opiniones y al final de la evaluación les puse un sobresaliente.



Imagen 45: *Aproximaciones* Reportaje fotográfico realizado por Jose Manuel. (4º de la ESO, 2012)



Imagen 46: *Reliquias* Proyecto Artístico realizado por Lidia. (4º de la ESO, 2011)



Imagen 47: *Lugares donde sucede el amor*. Proyecto artístico desarrollado por Iván.(4º ESO, 2011)

3) ARTE ADOLESCENTE

Los proyectos de investigación artística sobre el entorno son, en 4º de la ESO, la primera toma de contacto con el desarrollo de **PROYECTOS ARTÍSTICOS PERSONALES**. Ya que, a final de curso, como colofón, cada alumno debe presentarme una obra de arte que, de alguna manera, resuma lo que ha aprendido a lo largo del año. Al igual que en los proyectos sobre el entorno, estos proyectos deben ir acompañados de un concepto previo, una idea inicial que no tiene por qué tener especial transcendencia. Normalmente eligen cosas tan ambiciosas y generales como la belleza, el amor, la identidad,... a pesar de que siempre les digo que las grietas de la pared del patio de su abuela también pueden ser algo muy interesante. Que lo importante del trabajo final es que se note que se ha hecho con dedicación y cariño. Y que eso es lo que hace grandes a las obras de arte, no la transcendencia del tema.

Siempre les digo esto, pero luego ellos siempre hacen lo que quieren. Porque de eso se trata, de que aprendan a decidir y asumir las consecuencias de sus decisiones. Y ahí es donde se crea el conflicto educativo, porque para mí es muy difícil no decirles lo que tienen que hacer. Y tengo que hacer un gran esfuerzo para darles la oportunidad de que se pierdan y de que se encuentren aun cuando veo que por ahí van a un callejón sin salida. Otras veces es justamente lo contrario, porque no siempre tengo la respuesta. Entonces, lo único que se me ocurre es enseñarles ejemplos desarrollados por artistas legitimados que plantean cuestiones parecidas a las suyas. Espero que estos ejemplos les sirvan de inspiración. Y yo también me voy a casa pensando en cómo se le puede dar forma a esa idea; de tal manera que, a veces, su trabajo de plástica se convierte en mi proyecto persona. Aunque siempre tengo muy claro que no es de mi autoría.

EVALUACIÓN CREATIVA

Un ejemplo de cómo trabajo con mis estudiantes puede verse a través de una conversación que tuve con Diego por el *Tuenti*. Diego quería trabajar sobre la evasión, sobre esas pequeñas cosas que nos ayudan a evadirnos de nuestros problemas. Para lo cual me presentó un powerpoint con imágenes y frases que ejemplificaban esa evasión. El power point en sí no estaba mal, pero me parecía muy básico, y así se lo hice saber.

Diego: Has visto mi powerpoint?

Yo: sí. Y de hecho te estaba escribiendo.

Está bien. Pero se parece a la típica presentación que se manda en cadena en plan "vive el presente y se feliz". Hay que pensar algo mejor.

Diego:??? No lo entiendo. No está bien?

Yo: A ver, como powerpoint está muy bien. Y se ve que has trabajado. Pero es lo que te he dicho. Un powerpoint de esos de se feliz.

Diego: Es que pensar una frase para cada foto... era 15!!

Yo: Es "un trabajo de plástica" y yo no quiero eso. Quiero "una obra de arte" que exprese plásticamente tu concepto de evadirte.

Diego: Joder, ¿y qué hago?

Yo: No sé. Pensar.

Diego: Más?

Yo: Mira, relajaté. Esto está... "bien". Estas aprobado.

Ahora vamos a buscar el 10!!

Diego: Pero no sé que más hacer.

Yo: Yo también voy a pensar. Pero si se te ocurre algo me lo comentas.

Diego: Cómo? si yo ya he pensado y me has dicho que es un 5 guarrero.

Yo: Guarrero? Oye, que un 5 es una nota muy decente.

Pero si quieres más... dame más!!!

Diego: Yo pensaba que tendría más nota

Yo: ¿Qué nota quieres?

Diego: Eso comparado con lo que me esperaba es una mierda

Yo: ¿Qué te esperabas?

Diego: Yo que sé... más... un 5 desde luego que no.

Yo: Yo te pongo la nota que tu quieras, porque en el fondo a mí me da igual. Peor si te pongo un 10 te vas a quedar tan pancho y no vas a intentar hacer nada más. Y yo quiero que hagas algo superchulo. Porque sé que puedes hacerlo.

Diego: Pues dime qué hago y lo hago.

Yo: No te puedo decir qué hacer, porque el ejercicio consiste en que tú busques la manera adecuada de expresar lo que tienes dentro.

Tienes que buscar la forma de explicar que tú lo que quieres es disfrutar, evadirte, dejar de pensar.

Diego: Si ya lo he hecho, pero no te vale...

Yo: A mí me vale. Ya te he dicho que estás aprobado.

Pero te vale a tí? Lo has hecho para mí? Quizá ese es el problema. No lo hagas para mí. Hazlo para tí.

Diego: Pues yo no sé que hacer...

Yo: Bueno, dejame pensar y lo volvemos a hablar.

Diego: Vale, hablamos. Adios.

Yo: Ay! Espera!!!

Diego: Qué?



Imagen 48: *Dream Temple*. Obra de Mariko Mori (1999).

Yo: Mariko Mori

Diego: Ein???

Yo: Hace unos años vi una cosa suya. De Mariko Mori

Era una exposición de varias artísticas y para ver esta "cosa" había que hacer fila. A la media hora entré en la obra de arte.

Era una pagoda oriental, como un templo, y entrabas dentro. Te dejaban solo y todo era blanco, estaba acolchado. Te ponías unos cascos y sonaba una música y proyectaban unas imágenes relajantes que hacía que te evadieras.

Tú con tu powerpoint hablas de la evasión, pero no transmites la necesidad de evadirse. Ni consigues, como Mariko Mori, que la gente se evada. Mira este otro ejemplo. <https://www.youtube.com/watch?v=i1xnVDiV9xE> Gente ofreciendo abrazos gratis. Los abrazos pueden ser arte.

Oye, No estás??

Diego: Sí, sí, estaba viendo el video.

A ver, Lucía, que yo no me voy a poner en clase a dar abrazos a la gente.

Yo: Jaja! Pues no! Peor porque eso ya está hecho. Pero si no, sí que podrías. A ver, se trata de que uses esta idea como inspiración para hacer otra cosa que ayude a la gente a evadirse.

Ay mira, también tienes un video de Warhol muy bonito relacionado con la evasión. <https://www.youtube.com/watch?v=frrO6A1AYbE> También transmite la sensación de evasión. Ya verás, te va a encantar!

Míralos y me cuentas.



Imagen 49a: *Abrazos Gratis* video del movimiento abrazosgratis.org

Imagen 49b: *Fotogramas de Kiss* (1963) y *Blow Job* (1964), películas experimentales dirigidas por Andy Warhol.

A esta conversación siguieron otras en clase, y así Diego acabó realizando un video de 8 minutos que reflejaba la manera que tenía él de evadirse: correr. En el video, él no salía corriendo, sino que corría con la cámara en la mano, pegada al cuerpo. De forma que el espectador tendría la sensación de estar corriendo con él. Diego había conseguido transmitir la sensación de evasión.

Yo: Oye, que me encanta tu video!!!

Pero tengo una pregunta.

Diego: Dispara!

Yo: ¿Qué te ha aportado hacer este video? ¿Qué diferencia hay en cuanto a lo que has aprendido haciendo el powerpoint y haciendo el video? ¿O no hay diferencia?

Diego: Pues a ver... Sí, sí que la hay.

Porque mientras corría, estaba... bueno, pensaba en una chica que conozco. En que al principio, como en una carrera, las cosas van poco a poco y... de repente empiezas a correr, las cosas cambian, no las ves igual.

Y bueno, ahora tengo miedo a que, como en el video, desaparezca todo lo que tenemos.

Yo: Espera espera!!

Esa no era mi pregunta, pero me parece genial tu respuesta. EL trabajo en sí te ha servido para evadirte, no?

Diego: Claro! Si yo mientras corro pienso y suelo aclarar cosas.

Yo: Pues entonces es una obra de arte con dos significados!!!

Diego: Coño, es lo que te estoy intentando decir!!!

Yo: Jajaja! Pues si te ha aportado algo a tí personalmente, me alegro. Pero yo lo que te preguntaba es si crees que este video es mejor que el powerpoint o no.

Diego: Vale, sí, llevabas razón. Jajaja!

Yo: No, no es por llevar razón. Es por saber si realmente crees que ha mejorado, o es en plan "lo hago porque la pesada de Lucía insiste".

Diego: Claro que mejora, joder! Es mejor, obviamente. Cuanto mayor es el esfuerzo mayor es la gloria. Jajaja!

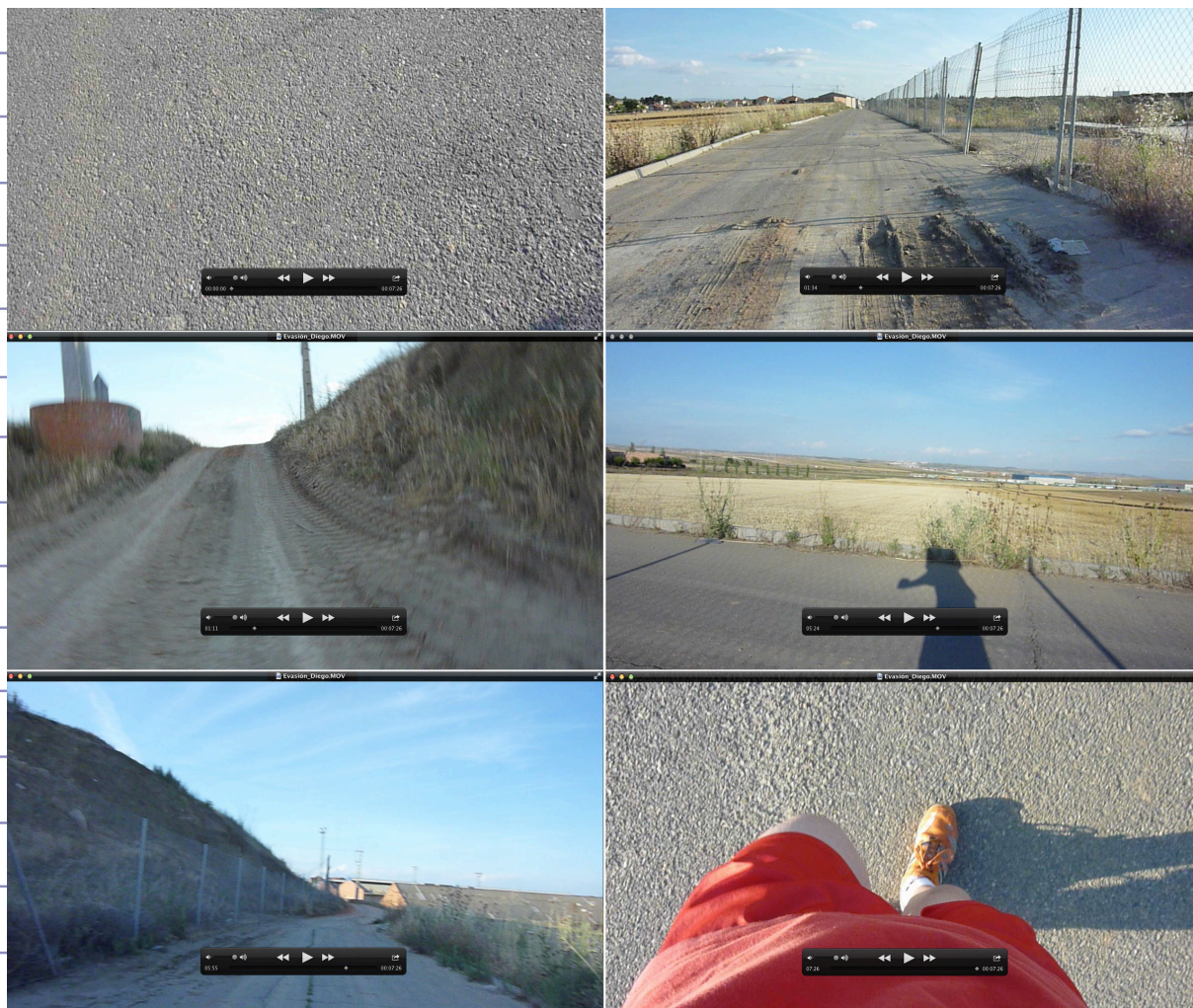


Imagen 50: Fotogramas de *Evasión* Proyecto artístico desarrollado por Diego. (4º de la ESO, 2011)

El trabajo de Diego fue uno de los que más interesaron a **Eva Morales** y **Clara Mejías** el día que vinieron a mi instituto a “juzgar” las obras de los chavales de 4º. Ambas, miembros de Pedagogías Invisibles, fueron las invitadas a esta primera edición de **FACTOR S**, nombre que dimos a este experimento en base al programa de televisión que busca cantantes con ese talento especial, el factor X. En este caso, el objetivo del jurado compuesto por ambas expertas era seleccionar obras de arte para realizar al cabo de unos meses una exposición en Facultad de Bellas Artes (aunque la exposición nunca se llevó a cabo).

Durante la sesión de Factor S, Eva y Clara atendieron las exposiciones de cada uno de los estudiantes, los cuales ponían mucho mimo en explicarles el significado de sus obras de arte. Esther, por ejemplo, les enseñó su «quema de libros». “A mí no me gusta estudiar, lo hago porque lo tengo que hacer, pero sufro” les explicó. “Así que mi obra de arte es la quema del libro de inglés, que es el único que es mío. Los demás los tengo que devolver al instituto” Yo previamente había enseñado el video de la quema a Isabel, su profe de inglés: “No será verdad?” exclamó indignada al verlo. Efectivamente, la idea de quemar libros era en sí algo muy típico del Fascismo y la Inquisición. Pero tratándose de un libro de texto, yo no veía nada reprochable en ello. Eva y Clara tampoco, muy al contrario les pareció una obra de arte catártica y maravillosa. Más aún cuando después de proyectarnos el video, Esther sacó de su mochila un tarro de cristal con las cenizas del libro. “¿Le has dicho tú que recoja los restos así?” preguntó Clara dirigiéndose a mí. “¡No no! Ha salido de ella.” Contesté yo. “¡Es genial!” sentenció Clara “En una exposición quedaría perfecto el frasco como objeto iluminado y detrás el video proyectado” “¡Muy, muy redondo!” exclamó Eva.

Llegó el turno de Adriel, al cual las derivas del primer trimestre le habían llevado a comprarse una cámara de fotos con objetivo ojo de pez. Y estaba entusiasmado haciendo fotografías de «**lo cotidiano**». “Son muy interesantes” le dijo Eva, “pero no puedes dejarte llevar por la espectacularidad que te aporta el objetivo. Este gran angular tiene que estar justificado. Y en algunas imágenes lo está y en otras no”. Adriel asentía mientras escuchaba ensimismado. “Además” continuó Clara “aquí nos presentas muchas imágenes muy diferentes. Si realmente te interesa crear un dossier gráfico tienes ser capaz de seleccionarlas. Puedes crear series de forma que unas fotografías estén relacionadas las unas con las otras, pero no puedes exponerlas todas sin ningún criterio.” “Sí” contestó Adriel “es lo mismo que me comentó la profesora cuando se las enseñé” Para mí, la presencia de Clara y Eva en el aula era una manera de hacer ver a los chicos que los juicios sobre arte, y más concretamente Arte Contemporáneo, no son tan subjetivos como a priori se puede pensar; sino que, al igual que cualquier otro medio de comunicación, existen códigos que todos compartimos.

Aunque no en todo estábamos de acuerdo. Vanessa, que a lo largo del curso había decidido hacer Bachillerato Artístico, les presentó un video editado a partir de diferentes grabaciones que llevaba años haciendo de manera esporádica: «**Viajes de la infancia**». Eva y Clara alabaron su forma de editar a base de fundidos y comentaron que las frases, una especie de manifiesto escrito por Vanessa sobre el cambio a lo largo de su vida, no aportaban demasiado. Yo estaba totalmente de acuerdo. Sin embargo, a la hora de hablar de la música que Vanessa había elegido, «La Valse d'Amélie», melodía compuesta por Yann Tiersen; ellas consideraron que era demasiado típica, y que debía buscar algo más especial y distintivo. A mí me resultó curioso, porque justamente yo había alabado su elección. Ciertamente era que mi cultura musical dejaba (y deja) bastante que desear, pero me había parecido que

Vanessa ya había ido bastante más allá de las típicas melodías de Coldplay, lo más selecto que he oído yo en un mp3 adolescente. La sesión de Factor S en el aula, junto con las conversaciones que mantuvimos después las tres, me hicieron retomar el eterno dilema de si en el aprendizaje es mejor una valoración llevada a cabo por un profesor que conoce a sus alumnos y sabe lo que puede esperar de cada uno de ellos; o si es por el contrario, es más interesante pensar en la evaluación objetiva desarrollada por agentes externos que no se dejan llevar por cuestiones personales. Quizá nuestra fórmula, la de 2+1, fuera la combinación perfecta. junto con las conversaciones que mantuvimos después las tres, me hicieron retomar el eterno dilema de si en el aprendizaje es mejor una valoración llevada a cabo por un profesor que conoce a sus alumnos y sabe lo que puede esperar de cada uno de ellos; o si es por el contrario, es más interesante pensar en la evaluación objetiva desarrollada por agentes externos que no se dejan llevar por cuestiones personales. Quizá nuestra fórmula, la de 2+1, fuera la combinación perfecta.



Imagen 51 Fotografías de la sesión de *Factor S* (2011)



Imagen 52: Fotografías tomadas durante la instalación de *Aviones*. (4º de la ESO, 2012)

4) INTERVENCIONES

Escuchar las opiniones de los demás es la única manera que tenemos de salir de nuestras espirales de trabajo y avanzar hacia terrenos que no conoceríamos si no fuera por la información que compartimos. Encerrarse en el taller o en el despacho está bien si necesitamos concentrarnos, pero tarde o temprano tendremos que exponer nuestro trabajo al exterior y escuchar lo que otras personas tienen que decir al respecto. Ese es justamente el fundamento de la evaluación, necesitamos que nuestro trabajo sea valorado. Y esa es también la finalidad de las **INTERVENCIONES URBANAS**. Ningún artista callejero puede pretender que su obra quede al margen de las críticas, muy al contrario, lo que busca es la **interacción con otras personas**. Ese es también el espíritu de las intervenciones que realizamos fuera del aula en el transcurso de la asignatura. El objetivo a priori es mejorar el espacio del instituto, convertirlo en un lugar más habitable. Pero claro, no a todo el mundo tiene por qué gustarle lo que hacemos.

En ese segundo año como profesora, y primero en entrar en contacto con el Departamento de Didáctica, propuse a los estudiantes de 2º de la ESO **intervenir el instituto “para convertirlo en un lugar mejor”** como último trabajo del curso. Podían hacer lo que quisieran, dejar volar su imaginación, pero era fundamental que el instituto pudiera volver a su normalidad. No podían inundarlo como había hecho Homer Simpson en el capítulo «Mamá y el arte de Papá» que habíamos visto en clase. Eso eran dibujos animados, pero en el mundo real un pueblo después de la inundación requiere muchísimo trabajo de rehabilitación. “¡Qué penal!” respondieron varios. Esta especificación también anulaba sus anhelos de dinamitar el instituto.

EVALUACIÓN CREATIVA

De todas las actividades que se realizaron ese mes, ***Entra y Exprésate*** fue la que más polémica levantó. Los chicos de 2ºB habían sido castigados varias veces por pintar las mesas. Aprovechando que en Dibujo teníamos un enorme rollo de papel continuo blanco, Paola y Beatriz propusieron forrar su aula con ese papel, para así poder escribir y dibujar sin problemas. Su propuesta rozaba la ilegalidad, así que lo primero que hice fue consultar a Ana, su tutora, a la cual le pareció una gran idea. A continuación me dirigí al equipo directivo: tanto Marisa, la directora, como Yasmina, la Jefa de Estudios, se mostraron entusiasmadas, dando carta blanca a la intervención. Y a pesar de que yo no esperaba un respaldo tan unánime por parte de mis compañeras, la mayor sorpresa me la llevé cuando vi que toda la clase se involucraba en el proyecto. Incluidos los tres chavales que llevaban todo el curso sin hacer absolutamente nada en ninguna asignatura.

Lamentablemente, cuando ejerces tu libertad de expresión, hay personas que no pueden evitar sentirse ofendidas. Lo cual quizá tiene sentido dentro de los muros de una institución académica. Nadie se dirigió directamente a mí para reprobar esta actividad, pero sí que expresaron sus opiniones al equipo directivo. La primera y principal era la falta de respeto por el orden y la disciplina. Tanto yo como el equipo directivo argumentábamos que esta intervención no hacía daño a nadie, y tampoco a nada, ya que las mesas no se estropeaban con el papel blanco. Otra queja más concreta se refería a la temática de las pintadas que iban surgiendo. Justamente en el dintel de la puerta había aparecido un símbolo fálico considerado de mal gusto. A mí, realmente me hizo mucha gracia que el comentario viniera precisamente del profesor de Historia del Arte. “¿Mal gusto?” — le contesté a Yasmina, la cual me informaba de la queja, — “¡pero si es un símbolo de riqueza! Los dinteles de las puertas de Pompeya están llenos de símbolos fálicos”



Imagen 53: Fotografías del proceso *Entra y Expresate*. (2º de la ESO, 2008)

Yasmina, profesora también de Historia, se echó a reír. Ella no venía a reprimirnos, solo quería ponerme sobre aviso. A pesar de mi opinión personal, llamé la atención a los chicos y les expliqué que la libertad de expresión no debe ser utilizada a la ligera, y que debían ser consecuentes con sus dibujos y escritos para no ofender a nadie. No arranqué la pintada, sino que puse un papel blanco encima y escribí “censurado”.

En años sucesivos, dentro de la asignatura de Educación Plástica y Visual, hemos seguido desarrollando diferentes intervenciones. Éstas ya, en el instituto en que estoy destinada de manera definitiva. Es curioso, porque a mis oídos ya no llegan quejas. Solo opiniones positivas. “Desde que tú estás aquí, el instituto es más bonito”, me llegó a decir una estudiante de 3º que yo no conocía. “Estoy deseando llegar a cuarto para hacer esto” me comentan otros. Y por parte de mis compañeros solo noto buena disposición. Si me dirigen algún comentario al respecto, solo escucho alabanzas y felicitaciones. Quizá sí hay opiniones negativas, pero nadie me busca para decirme “oye, pero mira que es cutre esto que han hecho tus chicos” o “no me gusta nada, me parece horroroso”. Por el contrario, lo que sí me ha sucedido es que mis compañeros han valorado más positivamente algunas intervenciones con las que yo no estaba especialmente entusiasmada.

Las opiniones externas no sirven solo para valorar el proyecto didáctico del profesor. Si a los estudiantes se les da la libertad suficiente como para desarrollar sus proyectos de manera independiente a las creencias del profesor, la interacción con otros agentes resultará una herramienta de evaluación eficiente para valorar el trabajo de los alumnos.

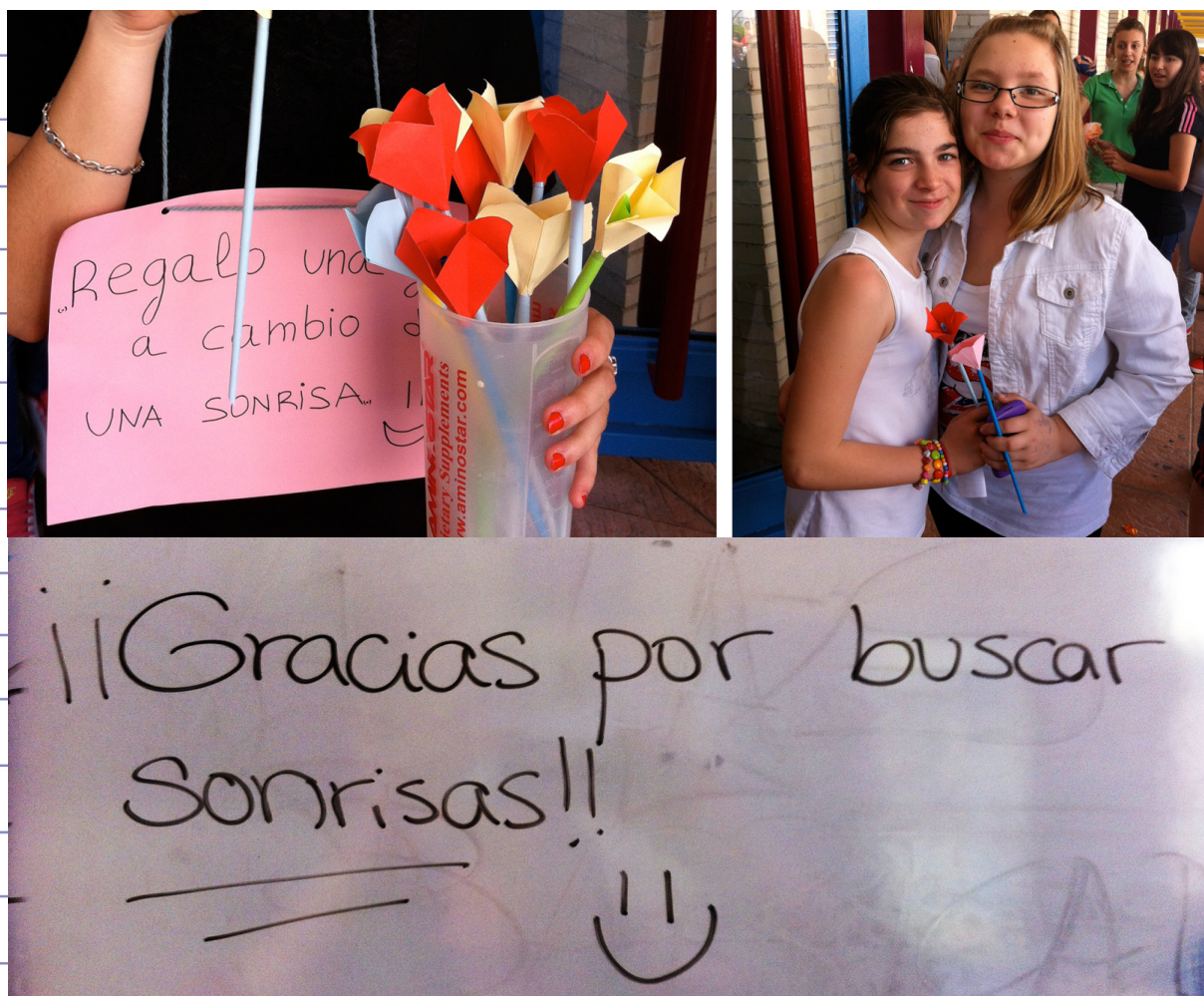


Imagen 54: Fotografías tomadas durante el evento artístico *Cambio flores por sonrisas*. (4º de la ESO, 2012)

Y mensaje que apareció a la mañana siguiente en la pizarra de la sala de profesores.



Imagen 55: Fotografía de la sesión de fotos y resultados individuales. (3º de la ESO, 2012).

5) ME GUSTA

En base a esta idea de interactuar con la comunidad y permitir que distintas opiniones formen parte de la valoración de la obra de arte, surgió el proyecto **ME GUSTA**, un sistema de evaluación basado en el famoso icono de *Facebook*.

En el transcurso del año académico 2011/2012, los alumnos de 3º me pidieron trabajar con sus manos “¿no podemos hacer algo que no implique usar el compás ni el ordenador, ¿por favor?” fueron sus palabras exactas. “Los trabajos que hemos hecho están bien, no creas. Pero queremos hacer algo que sea más... de plástica de toda la vida” puntualizaron. Mi propósito ese trimestre era que trabajaran sobre su propia imagen, y en vista de sus exigencias, les propuse que pintaran autorretratos con témperas. Para ello, previamente, organizamos una sesión de fotos e imprimimos en blanco y negro varias imágenes de cada uno. Su tarea consistía en analizar la imagen individualizando planos en tres tonos: claro, medio y oscuro. Y trasladar en el proceso esos planos a una lámina en blanco ,que después tendrían que colorear con tres colores diferentes. O cuatro si querían uno diferente para el fondo. Pasados los típicos dramas de “¡Oh no, profesora! ¿Cómo imprimes esta foto, estoy horrible” “Que no, ¡qué estás muy guapa! bueno, pues coge otra” todos se pusieron manos a la obra. Al cabo de un par de semanas la mayoría había terminado. Así que era mi turno, tenía que calificarlos, y, sinceramente, no sabía muy bien qué criterios utilizar. Así que, decidí pasarle la responsabilidad a otros miembros de la comunidad educativa y realizar una evaluación cooperativa.

EVALUACIÓN CREATIVA

Busqué en Internet el icono de «me gusta», lo amplié, añadí un espacio para los datos identificativos. Imprimí unas 100 etiquetas que dejé a disposición en conserjería junto con las instrucciones: «¿Te gusta? Pues dilo. Coge una etiqueta, escribe tu nombre y curso o la función que desempeñas en el instituto y colócala sobre la imagen o imágenes que te gusten.» Según los chicos me fueron entregando sus trabajos los fui pegando en la cristalera del vestíbulo y enganchando a cada uno de ellos un clip que permitiera la sujeción de las etiquetas. Nuestro rudimentario muro de red social estaba listo, ya todos podían opinar.



A lo largo de los días, alumnos, profesores, ordenanzas, personal de la limpieza e incluso algunos padres, se acercaban a contemplar la cristalera y participar del experimento. Yo, por mi parte, cada vez que me cruzaba con alguien le preguntaba “¿Has visto los trabajos de la entrada?” “Sí” “¿Te gustan?” “Sí.” “Pues pon que ¡te gusta!” les instaba yo. Algunos ya lo habían hecho. Otros no entendían que tenían que hacer y cuando yo se lo explicaba me decían «Bueno, pero déjame que piense bien a ver cuál elijo». Entonces yo les explicaba que nadie había dicho nada de elegir, que podían poner varios «me gusta» si ese era el caso.

Otros profesores me preguntaban que cuál era el criterio que tenían que seguir. “¿Cómo que cuál es el criterio?” contestaba yo “Si te gusta o no te gusta” “Ya bueno, pero ¿en base a qué?” “A que te guste” explicaba contundentemente, aun cuando era consciente de que esa respuesta no iba a ser suficiente. Para algunos profes sí que lo era, me miraban con sonrisa picaresca entendiendo de qué se trataba. Pero otros seguían insistiendo. Hubo incluso uno que básicamente me preguntó cuál era el que le tenía que gustar. Y para mí, esa situación resultó de lo más interesante. ¿De dónde venía esa obsesión por clasificar los trabajos? ¿Por tener que ordenarlos en términos de mejor o peor? ¿Por esforzarnos en que unos destacaran sobre otros?

También me sirvió, como en experimentos anteriores, para darme cuenta de la disparidad de criterios a la hora de valorar algo que es, en principio, tan simple como un dibujo. Unas personas ponían etiquetas en base a si se reconocía al autor, premiando la verosimilitud, sin darse cuenta de que la foto original tampoco tenía por qué ser verosímil. Otros ponían el acento en la combinación de colores, pero lo que para uno era armónico para otro era insustancial, y lo que para uno era chirriante para otro era audaz. Algunos se fijaban en que estuviera bien coloreado, que no se notaran las pinceladas. Y al menos dos profesoras pusieron etiquetas a diferentes dibujos en base a “no tiene ningún «me gusta», pobrecito”. Yo mientras tanto atendía a todas estas reflexiones como una convidada de piedra, sin aportar mi opinión, pues me daba cuenta de que mis gustos podían condicionar el de los demás por el mero hecho de que se me consideraba la experta en la materia. ¿Nuevamente mi formación académica me legitimaba como el paladín del buen gusto?

Mientras tanto, los autores de las obras de arte se impacientaban. Esperaban su reconocimiento en forma de Terruños. “Profe, ¿cuándo vas a dar por terminada la exposición?” me preguntó uno de ellos. “No lo sé, ¿por?” “Por saberlo” contestó otra. “Porque nos vas a dar Terruños en función del número de «me gusta», ¿no?” “No! No sería justo” contesté, a pesar de intentar siempre evitar la palabra «justicia» en lo referente a la calificación. “¡Ah! Pues todos hemos dado por hecho que iba a ser así” “Hombre, entonces vuestra nota podría depender de la cantidad de amigos que le pusieran «Me Gusta» a vuestro dibujo ¿no?” “¿Ves? ¡Te lo dije!” escuché que le decía una a otro. Al final no podía escaquearme de mis obligaciones como tasadora, tenía que buscar unos criterios claros que me permitieran valorar el trabajo de los estudiantes. Así que le di 200 T a todo aquel que me había entregado el trabajo, 400 T al que había seleccionado los planos con cuidado, atendiendo a los detalles y 100 T más al que había buscado colores a través de mezclas en vez de conformarse con los que venían directamente de fábrica.

Una vez más me daba cuenta de que valorar el aprendizaje era algo relativamente sencillo: todos los estudiantes habían aprendido. El problema venía cuando tenía que graduar ese nivel de aprendizaje ¿cuánto han aprendido? ¿quién ha aprendido más? Afortunadamente este no era el único trabajo del curso, ni de la evaluación. Podía apoyarme en otros proyectos (supuestamente) “más objetivos” antes de emitir mi juicio final en forma de «cifra del 1 al 10 sin decimales» Podía utilizar otras herramientas que me proporcionaran información desde diferentes puntos de vista, y añadirla a la que ya tenía de los meses anteriores para, así, tener una apreciación más poliédrica de cada uno de mis estudiantes.



Imagen 56: Fotografías tomadas durante la exposición de *Me Gusta*. (3º de la ESO, 2012)

EVALUACIÓN CREATIVA



Imagen 57: Fotografías tomadas en clase durante la actividad. (3º de la ESO, 2013)

6) LA ZANAHORIA PERFECTA

En relación con la representación del rostro y el cuerpo humano, uno de los temas clásicos que se desarrollan en el temario de la Educación Práctica y Visual es el de la **PROPORCIÓN**. La ley no nombra este concepto geométrico en ningún sitio. Sin embargo, es un tema que tradicionalmente se encuentra en casi todos los libros de texto de las diferentes editoriales españolas. No es un contenido que debamos desarrollar en el aula obligatoriamente, pero si no lo hiciéramos perderíamos la gran oportunidad de tratar un tema tan interesante desde un punto de vista artístico, cultural, y social.

En general, este concepto suele ser tratado desde un punto de vista geométrico, a través del **TEOREMA DE TALES**. El objetivo didáctico es que el estudiante aprenda a dividir un segmento en partes iguales, y a partir de ahí dividir un plano o lo que necesite en un momento determinado. Por ejemplo en clase utilizamos el teorema de tales para comenzar un ejercicio de dibujo al natural: medimos visualmente la cabeza de un compañero, medimos su cuerpo utilizando la medida de la cabeza, y dividimos una línea que hemos dibujado en tantas partes como cabezas tenga su cuerpo. Y así comenzamos el encaje. La mayoría de los libros de texto tratan el tema de la proporción desde un punto de vista meramente geométrico, a la vez que derrochan ejemplos relacionados con la representación del cuerpo humano y diseños arquitectónicos, que a su vez utilizan al ser humano como unidad de medida. Aun cuando la relación entre las imágenes y el teorema no suele quedar muy clara, en este tema se hace evidente que «el hombre es la medida de todas las cosas».

Sin embargo, y a pesar de que combinar trazados geométricos con ejemplos del mundo del arte, me resulta muy agradable; reducir la profundización del conocimiento sobre la proporción al Teorema de Tales me parece un poco limitado. No porque el Teorema de Tales no sea lo suficientemente interesante, sino porque es percibido por un estudiante de 15 años como algo muy simple. Carece del interés que un erudito de la geometría sagrada puede llegar a apreciar en tal fascinante invención. Un adolescente necesita entender qué tiene que ver la proporción consigo mismo, por lo que se hace necesario explicarle este tema de otra manera, desde el punto de vista de la comparación. Porque, ¿qué es una proporción sino una comparación? Comparemos la longitud del brazo respecto de la longitud del cuerpo. Comparemos mil longitudes de brazo respecto de mil longitudes de cuerpo. Saquemos una media; y todo brazo que sea más corto o más largo que esa media, de lo que hemos definido como «lo normal» será un brazo desproporcionado. Desproporcionado respecto del cuerpo al que pertenece. Y eso es una proporción, una relación entre partes que a su vez se compara con otras relaciones.

Explicado así creo que sí que tiene mucho que ver con la adolescencia, y por extensión con la identidad, porque «somos en función de los demás» (Buhigas Tallón, 2008). Nuestras cualidades dependen de con quien nos comparemos. “¿Yo soy alta?” pregunto siempre en clase. “Sí”, me suelen responder. “Bueno, depende, en Alemania me he sentido más de una vez bajita”. Así que mi obsesión respecto del tema de la proporción no es que mis estudiantes recuerden cómo se utiliza el Teorema de Tales. Me conformo con que sepan que existe y no me importa que año tras año me pregunten “profe, ¿cómo se hacía esto?” Lo que, por el contrario, me interesa es que reflexionen sobre **lo relativo que puede ser una categoría que asociamos a la proporción.**

No se puede decir de manera categórica “eres alto”, “eres bajo”, “eres gordo”, “eres flaco”, ni tampoco “eres listo” o “eres guapo”. De hecho, la categoría de **belleza asociada a la proporción** es uno de los temas clásicos en el mundo del arte. Y hoy en día no deja de ser menos patente que la belleza se encaja dentro de unas medidas concretas. Así que, en torno a este concepto de belleza y proporción, decidí organizar un concurso de belleza para encontrar «la zanahoria perfecta». “Para el próximo día tenéis que traer una zanahoria” “¿Cómo?” “Sí, una zanahoria”.

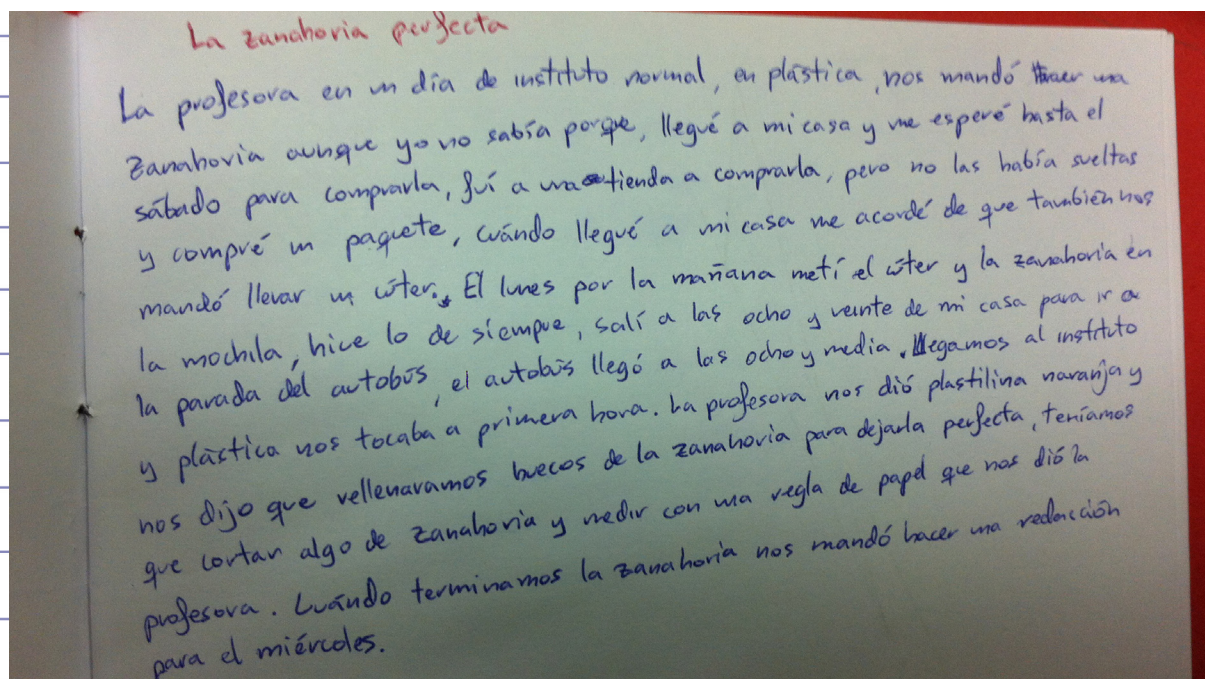


Imagen 58: Fotografía del cuaderno de un alumno (3º de la ESO, 2013)

Víctor, cuyo cuaderno se muestra en la imagen anterior, explica perfectamente lo que sucedió: “La profesora un día de instituto normal, en plástica, nos mandó traer una zanahoria aunque yo no sabía por qué. Llegué a mi casa y me esperé hasta el sábado para comprarla, fui a una tienda a comprarla, pero no las había sueltas y compré un paquete. Cuando llegué a mi casa me acordé de que también nos mandó llevar un cúter. El lunes por la mañana metí el cúter y la zanahoria en la mochila, hice lo de siempre, salí a las ocho y veinte de mi casa para ir a la parada del autobús, el autobús llegó a las ocho y media. Llegamos al instituto y plástica nos tocaba a primera hora. La profesora nos dio plastilina naranja y nos dijo que rellenáramos huecos de la zanahoria para dejarla perfecta. Teníamos que cortar algo de zanahoria y medir con una regla de papel que nos dio la profesora. Cuando terminamos la zanahoria nos mandó hacer una redacción para el miércoles”.

Efectivamente, así sucedió. Les pedí a cada uno que trajera una zanahoria y una vez en clase les di unas instrucciones muy sencillas: convertir su zanahoria en una zanahoria perfecta. Daba igual si era grande o pequeña, lo importante era que cumpliera las proporciones que yo había decidido que debían cumplir: la longitud del talle tenía que ser tres veces la longitud de la circunferencia menor y el calibre mayor debía ser el doble del menor. Todos se pusieron a trabajar sin vacilación. A ninguno se le ocurrió contradecirme ni poner en duda la actividad. Solo me preguntaban dudas respecto al tamaño que debía tener su zanahoria: “Si la parte ancha mide 12 de diámetro y la altura es 15, ¿qué hago?” “Pues claramente es una zanahoria gorda. Así que hay que utilizar el bisturí para recortar lo sobrante y que mida 10. ¡No queremos zanahorias gordas!” respondía. “Profe, y si el ancho mide

9 cm. y la altura 13” “Bueno, pues casi está...” “Pero la parte pequeña mide 3” “Bueno, pues añádele silicona, digo plastilina, en la parte pequeña y aprovecha para hacer el fuste un poco más largo. Así tu zanahoria estará más esbelta.” “Profe, no me sale. No consigo que sea perfecta”.

Era sorprendente lo seriamente que se estaban tomando esta actividad. Se les veía agobiados y totalmente frustrados modelando la zanahoria para que fuera “como la de las revistas”. Al terminar la clase dejamos todas las zanahorias sobre una mesa, cada una sobre un papel blanco con su nombre, para poder identificarlas. Y les pedí que escribieran en sus cuadernos una reflexión sobre lo que había sucedido en clase. “Pensad por qué hemos hecho esta actividad tan absurda. Y contadme qué es lo que habéis aprendido.

Algunas redacciones fueron como la de Víctor, un mero resumen de lo que había pasado. Pero otras fueron más allá, e hicieron reflexiones más profundas. Imanol dijo: “la profesora nos ha hecho hacer esta actividad para que nos demos cuenta de que la perfección no existe”. Y Cristian: escribió lo siguiente: “Cuando la profesora nos pidió hacer una zanahoria perfecta, yo pensé: vale, ¿cómo de difícil puede ser? Pero lo era. Y cuando finalmente terminas de «customizar» la zanahoria, te das cuenta de que has perdido tiempo, comida y plastilina. ¿Por qué quieres tener una zanahoria perfecta si no te la puedes comer?” Aroa, por su parte, en seguida se identificó con la zanahoria. Contó que se sintió realmente mal cuando yo dije que no quería zanahorias gordas, y que en el proceso de esculpir la zanahoria se le había partido. “Puedes llegar a romperte si te obsesionas por alcanzar la perfección” escribió.

Durante la clase siguiente pusimos estas y otras ideas en común. Mi intención era hacer entender a todos el motivo por el cual habíamos hecho esta actividad y que supieran qué era lo que yo había valorado. No me importaba que su zanahoria fuera o no perfecta, ni que hubieran trabajado mejor o peor el modelado. Lo que me interesaba eran sus reflexiones.

Algunos no estaban conformes, por lo visto se habían esforzado mucho esculpiendo su zanahoria, y no pensaban que la redacción fuera importante. “¿Te has esforzado mucho para hacer perfecta tu zanahoria?” — le dije a Jorge — “Vale, ve a la mesa y tráemela. Vamos a verla”. Se levantó, y fue a por la suya, pero lo que se encontró le contrarió mucho. “Profesora, no es justo, mi zanahoria el lunes estaba bien, tú la viste. Ahora está fea, se ha podrido”. “No está fea, Jorge, pobre zanahoria, no le digas eso. Lo que le pasa es que ha envejecido, y claro, con la plastilina puesta tiene un aspecto raro. Pero eso es lo que pasa, te esfuerzas durante un gran periodo de tu vida en estar estéticamente perfecto, y llega el tiempo y te lo fastidia todo.”

Todos se rieron. Aunque no sé cuántos, ni hasta qué punto, se dieron cuenta de que esta actividad no era más que una metáfora para hacerles entender si bien existen unas leyes matemáticas que nos permiten calcular y comparar la proporción en distintos objetos, el valor estético que después otorgamos a esa correspondencia no es más que un acuerdo. Que la perfección y la belleza no vienen definidas por la geometría ni por leyes naturales. Sino que es algo a lo que nosotros le ponemos nombre, y sobre cuyos criterios cada uno puede decidir.



Imagen 59: «Zanahorias viejas»

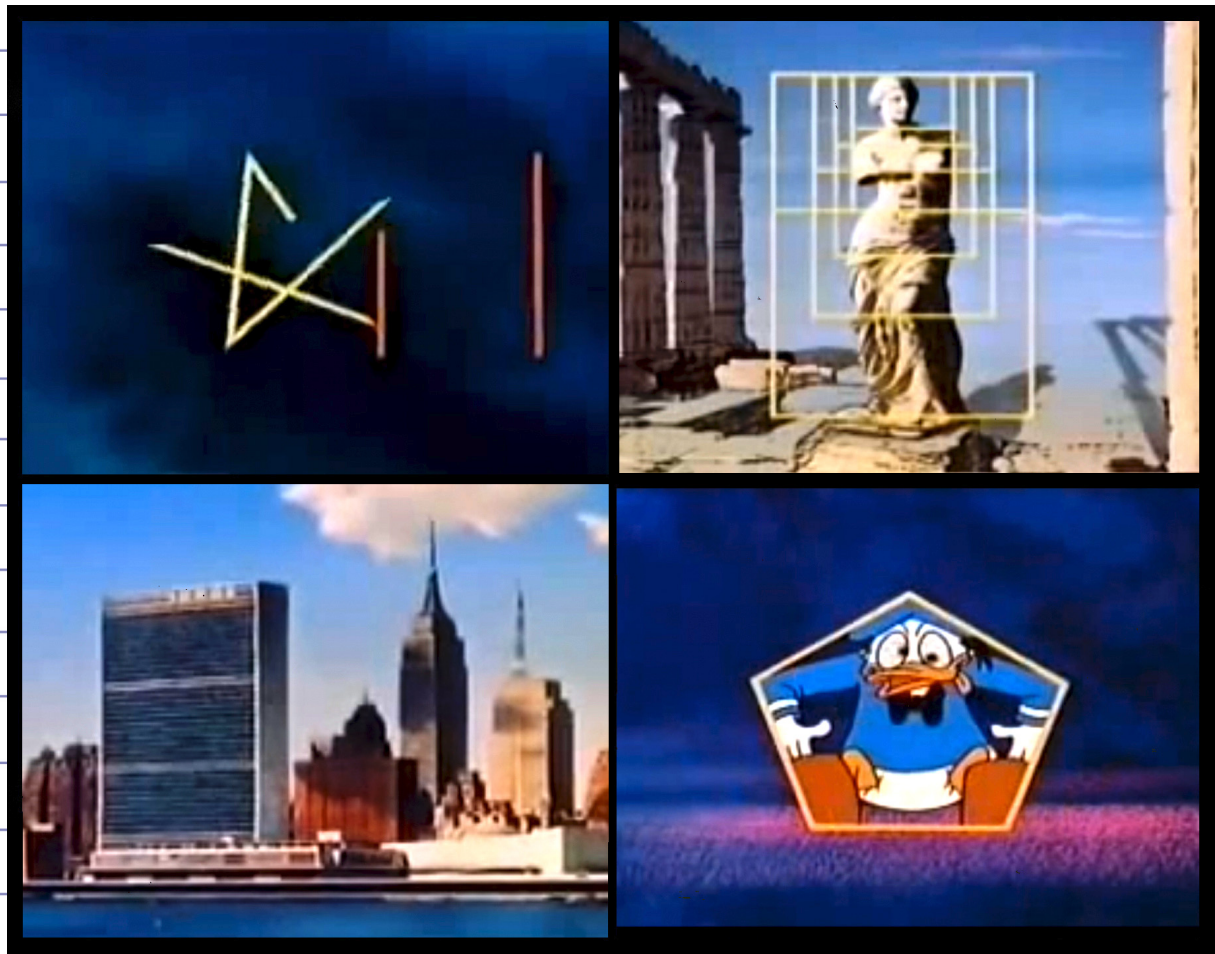


Imagen 60: Fotogramas del corto *El Pato Donald en el país de las Matemáticas*
(*Donald in Mathmagic Land*). Walt Disney, 1959.

7) WE ARE GOLDEN

Dentro del tema de la proporción hay una cuestión que ha fascinado a numerosos matemáticos, artistas, filósofos e incluso a teólogos a lo largo de la historia. Es la llamada **PROPORCIÓN ÁUREA**: una ley geométrica tan común en la naturaleza y por extensión en nosotros mismos, que hasta podríamos decir que forma parte de nuestra carga genética. De hecho, cada ciclo de doble hélice de la molécula de ADN presenta una proporción áurea. Esta proporción se encuentra en innumerables elementos: flores, árboles, insectos, conchas, ciclones, galaxias, etc. Pero también en el pentágono regular y en numerosas creaciones artísticas. Desde *la pirámide de Keops*, hasta las plantillas de diseño web; la proporción áurea se ha aplicado a lo largo de la historia del arte innumerables veces consciente o inconscientemente.

Y es que, aun cuando no nos damos cuenta, estamos muy acostumbrados a percibirla de manera cotidiana, así que contemplarla en edificios y composiciones pictóricas nos produce esa sensación placentera a la que llamamos **belleza**. Jaime Buhijas Tallon considera que la belleza puede ser «entendida como el resultado de un proceso de identificación» (2008). Como una relación que se establece entre el objeto y la persona que lo contempla, en la que esta última se reconoce a sí misma, se identifica. «Ese encuentro de iguales es precisamente el que genera el vínculo, la atención, el interés y, simultáneamente, el deleite, la contemplación y la experiencia viva. Lo que veo, oigo o siento me gusta porque de algún modo tiene que ver conmigo. Es algo así como mirarse en un espejo.» (Buhijas Tallon, 2008). Y si bien es cierto que la belleza no puede venir definida por una fórmula matemática, también lo es que existe una serie de parámetros bellos con los que en general estamos de acuerdo.

EVALUACIÓN CREATIVA

No pretendo contradecirme, ni defender la necesidad de adaptarnos a un canon de proporciones estricto. Por el contrario, considero que no hay necesidad de modificar nuestro cuerpo en busca de la perfección estética, porque todos y cada uno de nosotros somos ya de por sí perfectos. En esta actividad llamada «**we are golden**» (somos dorados, áureos) se lo demuestro a los estudiantes de la ESO.

Lo primero que les pido es que saquen su carnet de identidad. Ya tienen 15 años así que todos deberían tenerlo. Algunos no lo llevan encima, pero en parejas más o menos nos apañamos. Les explico que lo que tienen en sus manos es un rectángulo áureo, y para demostrarlo comenzamos a analizarlo geométricamente. Medimos el lado mayor, 85 mm., y dibujamos un segmento AB de la misma longitud. A continuación seguimos las instrucciones gráficas para dividir dicho segmento en «media y extrema razón» hasta obtener un segmento menor llamado AC que resulta que mide 54 mm. Cuando descubrimos que eso es justamente lo que mide el lado menor del carnet, todos nos sorprendemos. Y la sorpresa no queda ahí. Si dibujamos un pentágono regular de lado AC (54 mm.) su diagonal mide 85 mm. A algunos les parece muy curioso. Otros no entienden a qué viene tanta euforia por mi parte.

“Ahora vamos a hacer lo mismo que hemos hecho con el carnet, pero esta vez en la pizarra, utilizando como segmento AB la medida de mi brazo, del codo a la punta del dedo índice”. Cuando obtengo el segmento AC y coloco mi brazo, todos observan que es la medida que va del codo a mi muñeca. “¡Anda! ¿Y eso?” exclama la gran mayoría. “¡Yo es que soy perfecta!”, les explico. Pero aún hay más, “voy a hacer la misma operación con este último segmento AC, el que va del codo a la muñeca. ¿qué creéis que saldrá?” “Ni idea” “¡Mi mano!” “¡Anda ya!”

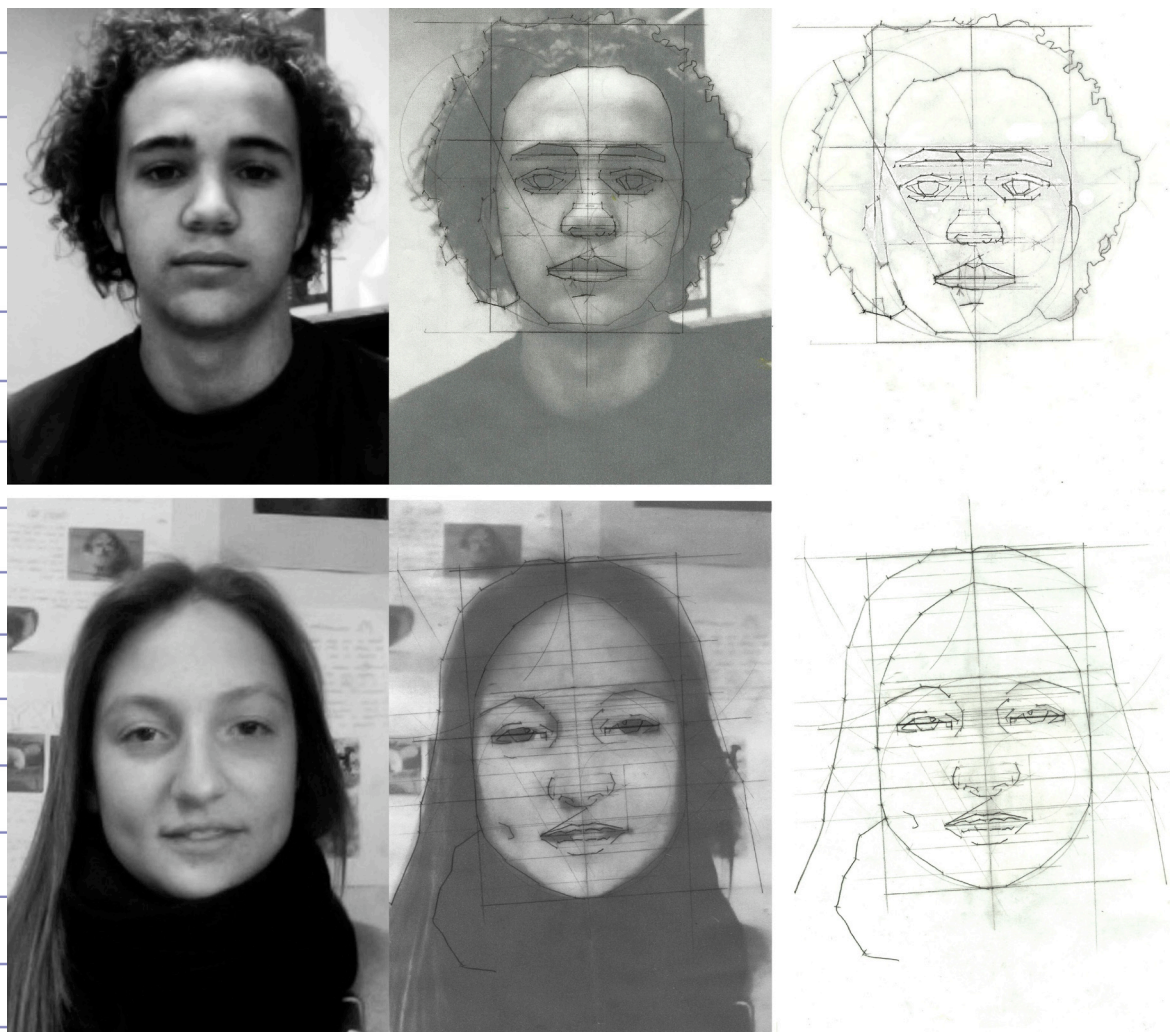


Imagen 61: Trabajo de análisis realizado por Adrián e Itziar (4º de la ESO, 2011 y 2012).

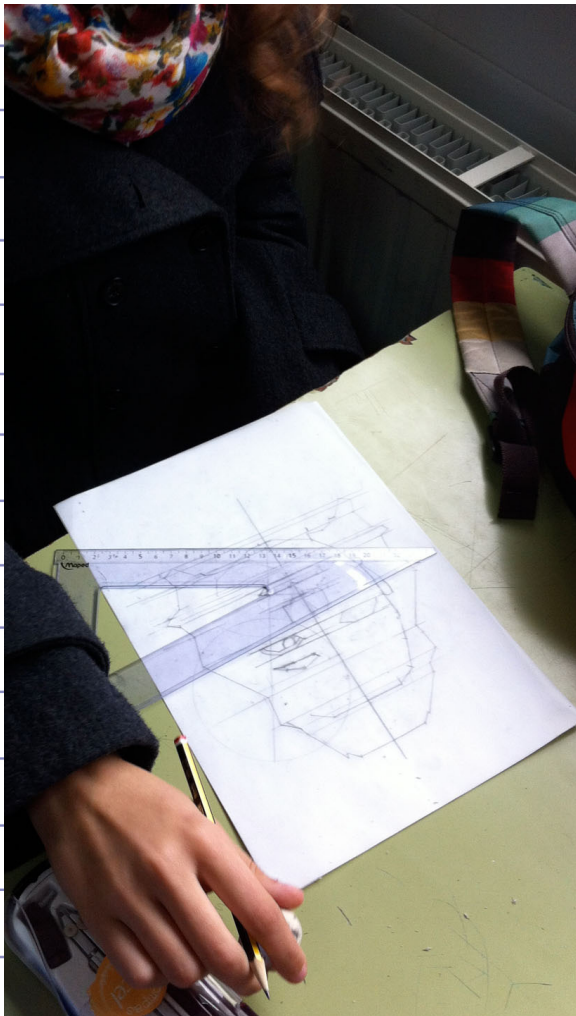


Imagen 62: Estudiantes trabajando en el análisis de sus rostros. (3° de la ESO, 2012)

y efectivamente, al hallar el segmento áureo de AC sale justamente lo que quedaba de AB, mi mano. “¡Qué fuerte, ¿no?!” “Bueno, vosotros podéis hacer lo mismo con el dedo. A ver, mediros todos el dedo índice. Bien, repitamos el proceso gráfico, a ver que sale”. Y lo que sale es la medida de sus falanges.

Aprovechando que hemos empezado con el carnet de identidad, y para continuar con el ejercicio y convertirlo en una tarea más concreta les pido una fotografía tipo carnet, es decir, de frente, pero en tamaño folio. A veces se la hago yo para asegurarme de que son de frente, de que no sonríen y de que la iluminación no molesta. Porque de lo que se trata es de construir un retrato robot al más puro estilo «aeropuerto de Heathrow» el primero que incorporó cámaras de fotos que analizaban los ángulos y las proporciones de los rasgos faciales. Una vez tenemos la foto y un papel vegetal encima, de lo que se trata es de ir analizando las relaciones geométricas que tenemos en nuestro rostro. A saber: proporción y simetría.

Marcamos el segmento que dibuja la boca y hallamos su proporción áurea. El segmento que obtenemos siempre nos marca el ancho de la nariz. “A mí no me va a salir profe, yo tengo una nariz muy grande” “¿Muy grande respecto de qué? Si mira, es totalmente proporcional a tu boca”. Medimos también el rostro desde la barbilla hasta la parte superior de la cabeza. Normalmente la medida que se obtiene al sacar el segmento áureo es la distancia de la barbilla a las cejas. Cuando no sale suele ser por tomar mal las medidas, porque la cara no se puso en paralelo a la cámara o porque la cantidad de pelo no permite saber exactamente dónde termina la cabeza. Esa misma medida, de la barbilla a la frente, suele ser el ancho de la cara, aunque esta proporción (especialmente en chicas) no se da tan frecuentemente.

El resto de la tarea consiste en dibujar la simetría: dibujar un lado de la cara, la cual previamente ha sido dividida por un eje de simetría (la mediatriz del segmento del labio). Y después, hallar la otra parte simétrica ya sin calcar, con un folio entre el papel vegetal y la foto. Cuando quitan el folio descubren que no son del todo simétricos. “Profe, no estoy bien, no soy simétrica” “Mucho mejor así, no te puedes imaginar lo fea que serías simétrica” y a veces incluso se lo enseño, con el Photoshop. “No deja, deja, profesora, si estoy mejor como estoy” “Claro, porque tal y como estás ¡eres perfecta!”

Mi intención con esta actividad es que entiendan que el dibujo técnico tiene que ver con ellos más de lo que piensan. Y que interaccionen con lo que algunos teóricos llaman «Geometría Sagrada». Porque es verdad que algunos trazados son “como mágicos”. No deja de ser curioso que todo encaje. Pero esta intención es muy difícil de evaluar. Puedo apreciar actitudes de entusiasmo que muestran algunos estudiantes, pero no puedo premiarlas por encima de otros que reflejan hastío mientras analizan sus rostros.

La única manera que tengo de evaluar el aprendizaje de mis estudiantes es por medio del resultado final, de su retrato robot. En el transcurso de la actividad en el aula puedo apreciar quién tiene más facilidad y a quién le cuesta más eso que los pedagogos llaman «psicomotricidad fina», y puedo tenerlo en cuenta a la hora de apreciar el resultado. Pero a la hora de la verdad es el retrato en papel vegetal el que me indica quién se ha esforzado realmente, y quién ha hecho el ejercicio simplemente por cumplir. Después, lo que cada uno haya aprendido sobre la belleza, la proporción y la simetría es cosa de ellos. Es algo muy personal.

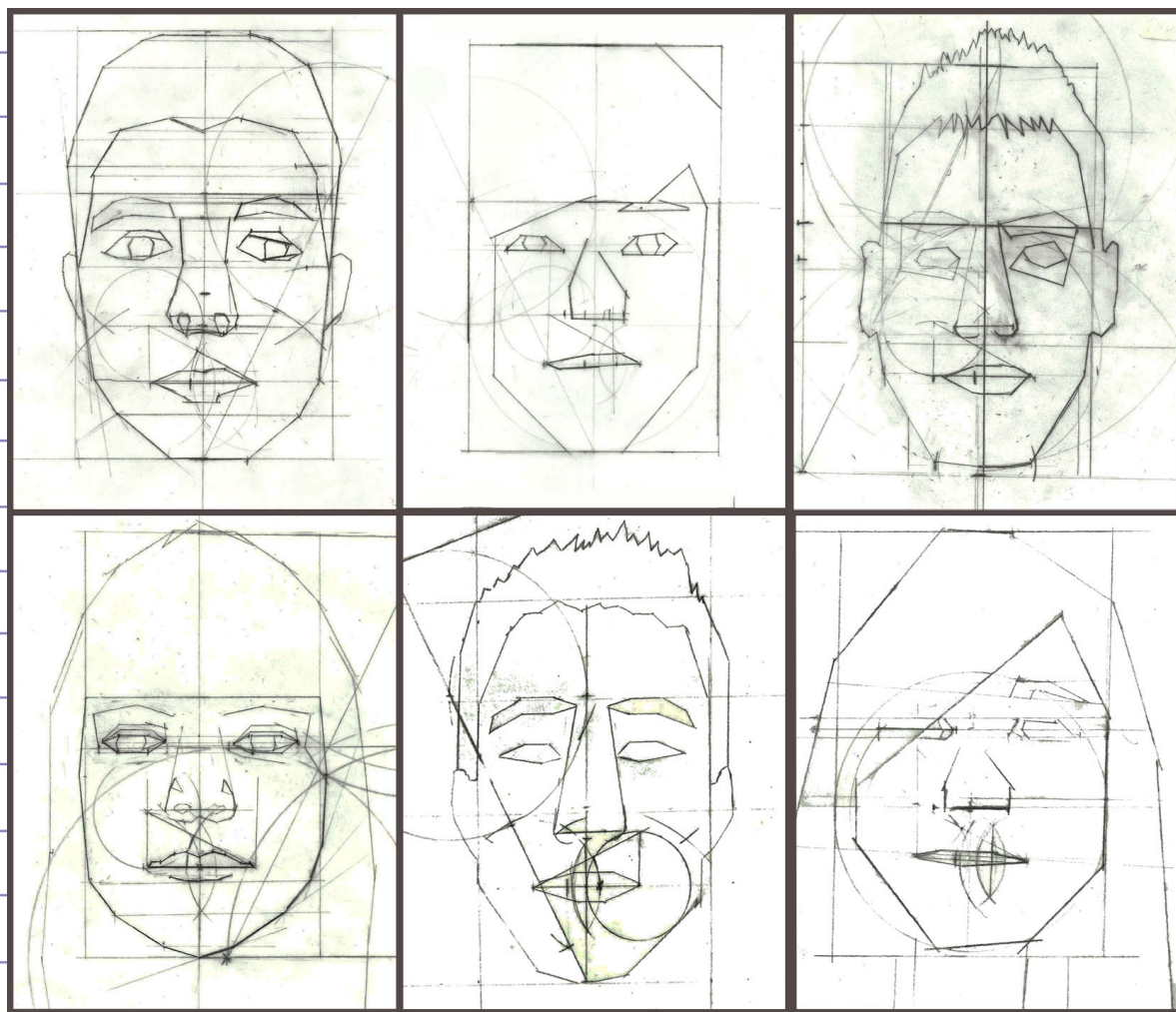


Imagen 63: Trabajos de análisis realizados por Victor, Judith, Iván, Elena, Fernando y Vanessa. (4º de la ESO, 2011)



Imagen 64: Anuncios de perfume elegidos por los estudiantes

8) ESTÉTICA Y CONCEPTO EN EL DISEÑO DE UN PERFUME

En mi obsesión por conseguir que entiendan que la geometría es algo que se utiliza en el mundo real, decidí embarcarme en el proceso de un diseño real. **María Josefa de Remedios**, mi compañera y tutora de prácticas en el IES Sefarad ya me había enseñado algunos trabajos de sus chicos en los que dibujaban frascos y cajas haciendo uso de la perspectiva isométrica. Fue ella la que me inspiró para desarrollar este proyecto sobre el **DISEÑO DE UN FRASCO DE PERFUME**.

Para iniciar la actividad les pedí a cada uno que me enviara por email el anuncio de un perfume. Yo en realidad solicitaba una imagen fija como la de las revistas y carteles publicitarios, pero muchos me enviaron *links* de Youtube. En la clase siguiente conecté mi portátil al cañón, abrí mi correo y me dediqué a proyectar las imágenes y videos que ellos mismos me habían enviado. Fue fácil hacerles ver que los anuncios que habían seleccionado eran precisamente los que iban dirigidos a ellos mismos. Los de chica estaban protagonizados por mujeres jóvenes vestidas de manera inocente, con mirada soñadora y frágil. Había alguna protagonista que insistía más en marcar la rebeldía, pero siempre dentro de una actitud ligeramente pueril. Los anuncios que me habían enviado los chicos estaban protagonizados por hombres jóvenes con actitud descarada y cierta agresividad.

Dedicamos la clase a analizar cómo los colores (en general rosa y morado para ellas; azul, gris y negro para ellos), la forma (esférica, cilíndrica, prismática), la textura (plástica o vidriosa, pero siempre lisa pulida), etc., definían la tipología de persona a la que iba dirigido el producto. Y les expliqué que el **target** era algo esencial en el diseño de cualquier objeto.



Imagen 65: Fotografías del proceso de diseño. Bocetos de Adela (3º ESO, 2012)..

A la vuelta de navidades (intento que este proyecto coincidiera con los anuncios navideños), debían tener claro el tipo de perfume que querían desarrollar, y para ello tenían que haber realizado varios bocetos y escribir unas cuantas frases definiendo su target. Nada más empezar la clase Sara dijo en voz alta “Profe, a mí no me sale eso que tú haces” “¿El qué?” pregunté yo. No tenía ni idea de a qué se refería. “Sí, yo estas navidades he intentado analizar los anuncios y no me sale.” “Es que claro, van muy rápido” contestó Alba antes de que yo pudiera decir nada. “Si” —continuó Sara— “he intentado analizar lo de los colores, el ritmo, saber que querían contar... pero no sé hacerlo” “Sí, es que es muy difícil” añadió Elisa. Yo, a pesar de que sus comentarios denotaban frustración me sentía muy contenta y orgullosa de ellas. “Bueno, intentarlo es el principio. Que seáis conscientes de que los anuncios van más allá de presentar el producto y que no os los traguéis sin pensar es algo ya muy importante”.

Antes de revisar sus bocetos les expliqué que lo primero que íbamos a hacer era dibujar las vistas de los frascos de la manera más exacta posible. Para ello íbamos a partir de formas simples que cada uno tenía que seleccionar y adaptar en función de su propuesta. Explicué en la pizarra cómo eran las vistas de un cilindro, un cono, un prisma, una pirámide y una esfera. Y de qué manera algunos perfumes conocidos eran propiamente esas formas ligeramente modificadas. Días después pasamos a la representación isométrica, la cual era más complicada. Pero no resultaba difícil si iban paso a paso atendiendo al paralelismo de las aristas. Algunos se hicieron modelos de sus perfumes en plastilina para entender la tridimensionalidad del objeto y poder así dibujarlo.

Durante esta fase de representación, era importante que ellos fueran capaces de trabajar solos. Algunos me consultaban la más mínima línea para no construir sobre algo equivocado. Y es que, en general, tienen auténtico pavor a tener que borrar. Por más que les explico que para eso dibujamos a lápiz, ellos son capaces de inventarse mil justificaciones para no tener que borrar su dibujo. “Esto no va de que tú me convenzas de que lo has hecho bien. Esto va de que tú entiendas que un prisma no se representa así en isométrica, de que lo asumas y lo corrijas para hacerlo ¡BIEEEN!” le acabé gritando un día a uno de mis alumnos.

Y es que cuando un estudiante considera su proyecto está terminado es muy difícil que atienda a modificaciones y mejoras. Algunos no quieren cambiar absolutamente nada a pesar de ser conscientes de que no está bien hecho. Y aunque yo me esfuerzo en ser delicada: “está muy bien, a excepción del tapón que no tiene sentido tridimensional. Habría que revisarlo.” A veces su cabezonería puede con mi paciencia: “Pero ¿qué más da? ¡Si así vale!” y acabo utilizando estrategias del tipo “tú verás, pero yo así no te lo compro”.

Otros, por el contrario no oponen ninguna resistencia. Incluso cuando entiendo que lo que han hecho ha sido para ellos un gran esfuerzo. Entonces a mí también me duele mucho decirles cosas del tipo: “está bien, es correcto, pero vas a tener que repetirlo más grande”. Y cuando se trata de esos pequeños detalles que convierten un trabajo de plástica en un gran proyecto, también hago uso del poder de la nota: “Mira, esto está bien. Pero esta parte no es exactamente así. Vamos a hacer una cosa: yo te doy 200T, que es lo que estoy dando por un trabajo correcto. Si lo repites y lo haces bien te doy otros 100”. Y en general, esta estrategia económica funciona.

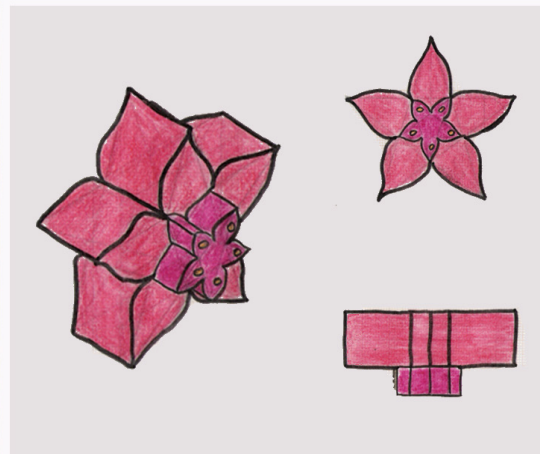
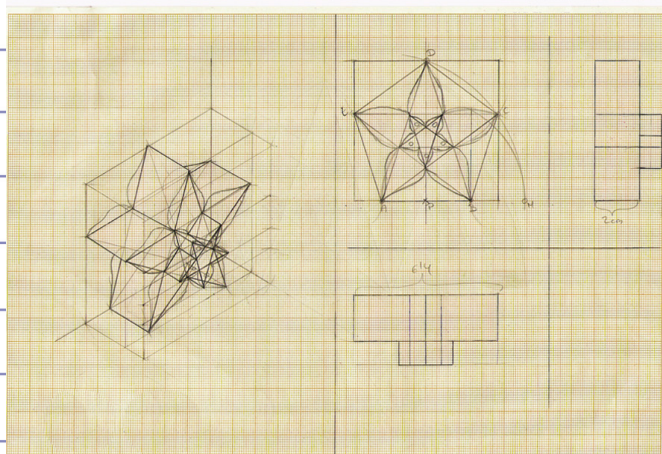
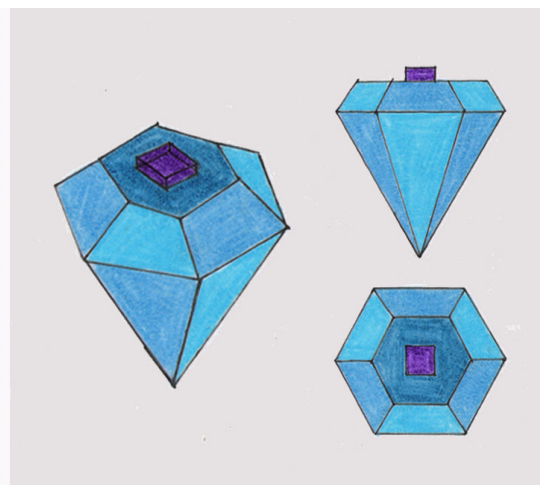
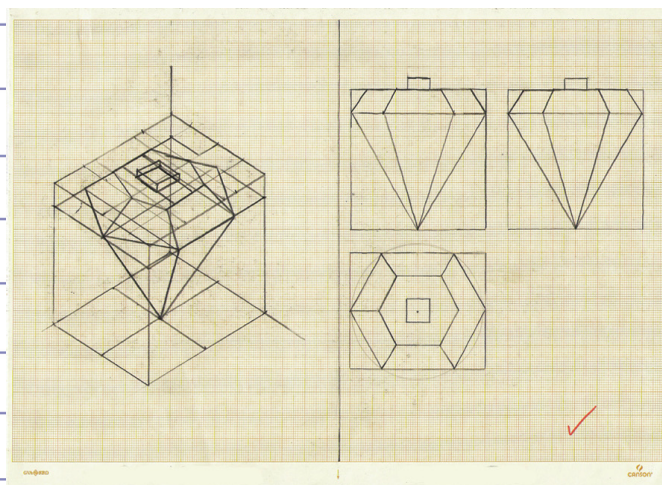


Imagen 66: Diseños de perfume realizados por Samuel y Camila. (3º de la ESO, 2012)

Para evaluar este trabajo tuve en cuenta tres pasos.

El primero se refería a la **fase de bocetos**. Lo que yo valoraba es que no se hubieran quedado con la primera idea por muy buena que ésta les pareciera. Y que hubieran buscado distintas soluciones aun cuando se trataba de un mismo concepto.

La segunda fase se refería al **uso de la geometría**. En esta fase tenía en cuenta que utilizaran correctamente los procedimientos geométricos para desarrollar el dibujo, pero también la complejidad del objeto. Entendía que no podía valorar de un mismo modo un diseño que se ajustara exactamente a un prisma cuadrado que otro para el que se necesitaran realizar curvas y enlaces. La visión espacial también era importante. Y, aunque generalmente tengo en cuenta el esfuerzo, en este caso no valoré el hecho de que para unos fuera una tarea fácil y encontraran la solución a la primera; y que para otros, por el contrario, fuera una ardua tarea entender los mecanismos de la perspectiva isométrica. Lo importante era que al final la entendieran. Por lo que finalmente lo que contaba era el resultado. Al fin y al cabo la posibilidad de hacerlo mejor siempre estaba abierta tanto para unos como para otros.

La tercera fase que evalué fue su **autoevaluación**. Les envié por correo una ficha que quería que rellenaran explicándome cómo habían vivido la actividad y la manera en la que este proyecto les había aportado algo, si es que así había sido. Raquel, por ejemplo me indicaba que esta actividad había hecho que mejorar su forma de dibujar, “sobre todo al dibujar objetos con volumen, ya que a mí eso me cuesta mucho”. Aitor, el cual me envió su ficha solo después de descubrir que iba a recibir Terruños por ello, escribió: “al principio me parecía difícil luego me he dado cuenta que no era para tanto.” Alejandro, a pesar de suspender escribió: “ Esta actividad

ha sido divertida porque es diferente a otras. Es fácil y al mismo tiempo difícil porque algunas partes son complicadas de hacer. Creo que esta actividad ha sido muy interesante y desafiante, porque nos ha permitido usar nuestra imaginación y creatividad.” Solo un estudiante consideró la actividad de manera negativa: “esta actividad me parece aburrida” comentó. Y es curioso, porque su opinión no me afectó demasiado. Consideré que no había puesto nada de su parte para que la actividad le resultara mínimamente interesante, ya que a mi parecer él era una persona que se mostraba siempre apática. Entonces me percaté de que la fuente de una información era algo muy importante a tener en cuenta en toda investigación. Hay opiniones que no consideramos y otras que nos afectan mucho, dependiendo de la persona que las emite. También era importante valorar qué opiniones parecían frases hechas: “esta actividad nos ha ayudado a ser más creativos y por eso me gusta”. No sabía hasta qué punto esta opinión era fruto de una reflexión o no. En general esperaba algo más profundo de algunos alumnos.

La clave me la dieron ellos mismos posteriormente, durante el desarrollo de un grupo de discusión. Cuando les pregunté por las fichas de autoevaluación, Coral, una estudiante que había contestado aceptablemente el cuestionario dijo: “yo creo que los cuestionarios que nos mandas no sirven para nada. Porque: primero, a la mitad se nos olvida hacerlos. Y segundo: te pones a hacer el cuestionario y pone **‘¿has aprendido?’** y tú dices en tu cabeza **‘¡pues no lo sé! pero voy a poner que sí, a ver si me va a regañar’** yo por lo menos es lo que pienso.—Los demás asentían. Coral continuó— **y luego pone ‘¿qué has aprendido?’ y yo digo ‘pues esto mismo y ya está.’ Se lo mando y listo**”. Samuel aprovechó la sinceridad de Coral para contar que en el segundo cuestionario él “había copiado lo mismo que en el primero, pero cambiando algunas palabras”.

EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL

3º ESO.

DISEÑO DEL PERFUME

Nombre: Escribe tu nombre

Grup: XX

Date: Día, mes del 2012.

Análisis de la Actividad

Aprendizaje Gráfico

Explica si a través de esta actividad has mejorado tus habilidades manuales o crees que no te ha servido para nada.
¿Estás satisfecho? o por el contrario consideras que necesitas mejorar mucho más tus habilidades gráficas.

Aprendizaje de Visualización

¿Te ha ayudado esta actividad a entender mejor los volúmenes?
Crees que sirve para entender mejor los sistemas diédrico e isométrico?

Aprendizaje de Análisis

¿Te sirve esta actividad para entender mejor el mundo visual que te rodea?
¿Durante estas navidades crees que te has fijado en más anuncios de colonias que otras veces? ¿Has pensado, mientras veías la tele en los colores, la composición, el mensaje de algún anuncio o película?

Opinión Personal:

Escribe aquí qué opinas de esta actividad.
(Ejemplo: fácil/difícil/un reto superable, aburrida/agradable, interesante/absurda,...)

Análisis de la Metodología

Explicaciones

Te parecen suficientes las explicaciones en la pizarra. Si no es así explica por qué crees que necesitas más profundización: la profesora no es clara, no entiendo bien cuando habla en inglés, mis compañeros siempre están molestando, yo (la verdad es que) me despisto bastante,...

Proceso

Describe los problemas que te han surgido a la hora de realizar la actividad, y si has podido solucionarlos o no.

Correcciones

Sobre las correcciones de la profesora. ¿Entiendes qué es lo que puedes mejorar?
¿Estás de acuerdo con lo que te dice? ¿Te sientes abandonado?

Análisis de la Evaluación

Autoevaluación

¿Estás satisfecho con tu trabajo? ¿Qué cambiarías si pudieras hacerlo de nuevo?

Calificación

¿Estás de acuerdo con el precio de la compra? ¿Por qué?

Más información

Si hay algo más que quieras decir, hazlo aquí.

Imagen 67: Captura de pantalla del cuestionario enviado en Word para su modificación.

Era evidente que los cuestionarios de autoevaluación no les estaban sirviendo de mucho. Necesitaba otra estrategia para hacerles reflexionar sobre su propio trabajo. De hecho ellos no entendían la necesidad de esa reflexión. “Yo los cuestionarios estos no los veo productivos. ¿Qué más da que piense qué cambiaría si tuviera que hacerlo de nuevo? Si ya está hecho” decía Marlén. Ciertamente la única que me puso algo interesante en este apartado: “¿Qué cambiarías si pudieras hacerlo de nuevo?” fue Raquel. “Si pudiera repetir el trabajo” indicó “me hubiese gustado atreverme con otros modelos de perfume que había pensado al principio”. La autoevaluación seguía siendo para mí el talón de Aquiles de mi sistema de evaluación. O mejor dicho, de todo el proceso de aprendizaje.

Al año siguiente, durante el curso 2012/13 decidí cambiar de estrategia y hacer evaluación conjunta en forma de grupo de discusión. Lo primero que hice fue coger una banqueta, sentarme en una de las primeras mesas y pedirles que se acercaran formando un círculo. Era un detalle importante para dejar claro que ésta no iba a ser una clase magistral. Aproveché para preguntarles qué opinaban sobre el curso y los ejercicios propuestos. A unos les parecía interesante y agradable, a otros difícil por eso de “tener que pensar”. Pero cuando les pregunté que si preferían hacer las típicas fichas de tecnología para aprender perspectiva isométrica todos prefirieron este tipo de ejercicio. Entonces empecé a devolverles a cada uno sus trabajos junto con la cantidad de terruños con la que había valorado cada uno. Me esforcé por explicar el motivo de esas cantidades y en general se mostraban conformes, no había demasiadas dudas en entender qué trabajos estaban mejor desarrollados y en cuáles faltaba trabajo. Al terminar de entregarlos el comentario de Luis me llamó mucho la atención: “¡Jo! Yo creía que mi trabajo estaba bien.

Bueno, bien no, pero que tenía un pasar. Ahora, al ver otros, me doy cuenta de que el mío es un poco... ¡una cutrada!” “¡Pues me alegro de que te des cuenta!— le contesté yo sin reparos— Me alegro de que esta puesta en común os sirva para entender qué es lo que espero de vosotros, y que veáis qué son capaces de hacer otros compañeros. Luis, ya sabes lo que tienes que hacer” “Sí— contestó él— repetirlo y esforzarme más”. “Lo vas haciendo en casa, y si te van surgiendo dudas, me preguntas”.

Después de este proyecto hicimos una actividad de **DISEÑO DE ISOLOGOS**. El desarrollo fue bastante parecido: tenían que pensar un concepto, realizar varios bocetos y desarrollar uno de ellos utilizando la geometría. En la parte teórica repasamos los polígonos e introducimos el maravilloso mundo de las tangencias. La idea era que ambos proyectos estuvieran relacionados en cuanto al concepto del que partían, para pasar después a hacer un tercer proyecto. A raíz de esta investigación decidí invertir los proyectos y desarrollar el diseño de Isotipos al principio de curso, y el diseño de perfumes en segundo lugar. Este cambio ha sido positivo porque parece que la geometría plana les resulta más fácil, a pesar de las tangencias. Y conceptualmente también parece que tiene más sentido crear un isologo como imagen para una firma, y después diseñar el perfume de esa marca. “¡Jo! Trabajando en plan profesional, pero ¡gratis!” dijo Mario en plan gracioso cuando les expuse el proyecto. “Perdona Mario, gratis no. Que mis Terruños me cuesta que trabajéis”

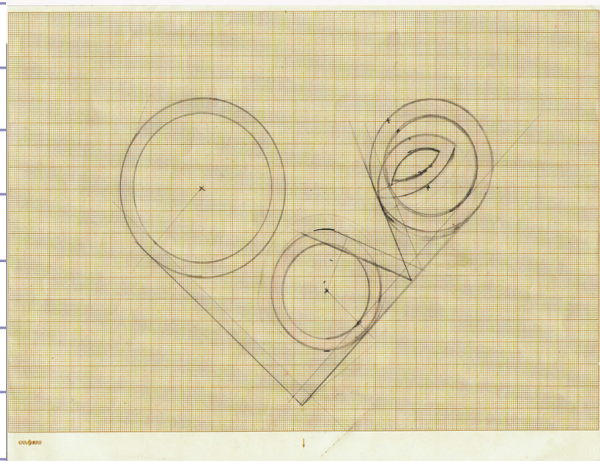
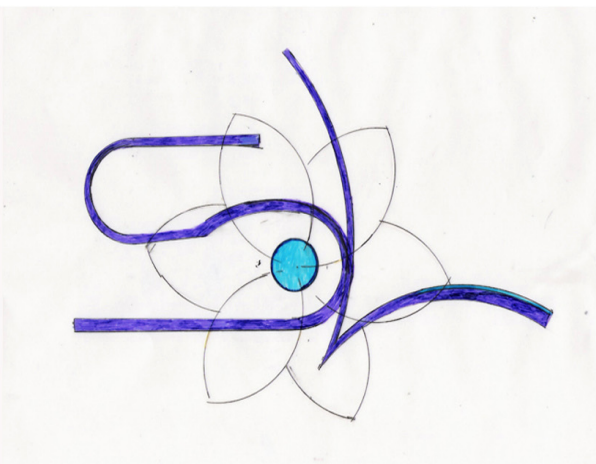
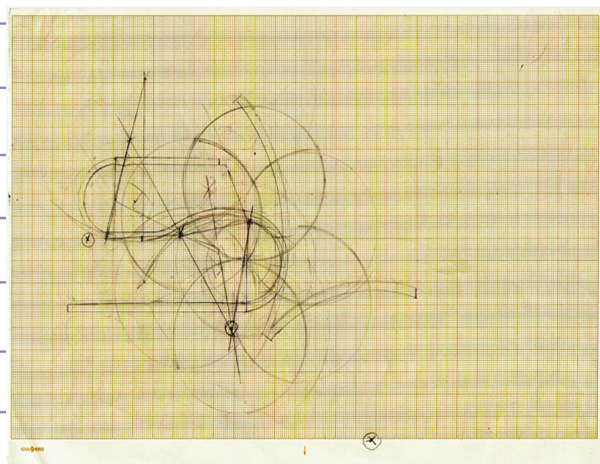


Imagen 68: Diseños de Isologos realizados por Sara y Noelia. (3º de la ESO, 2012)

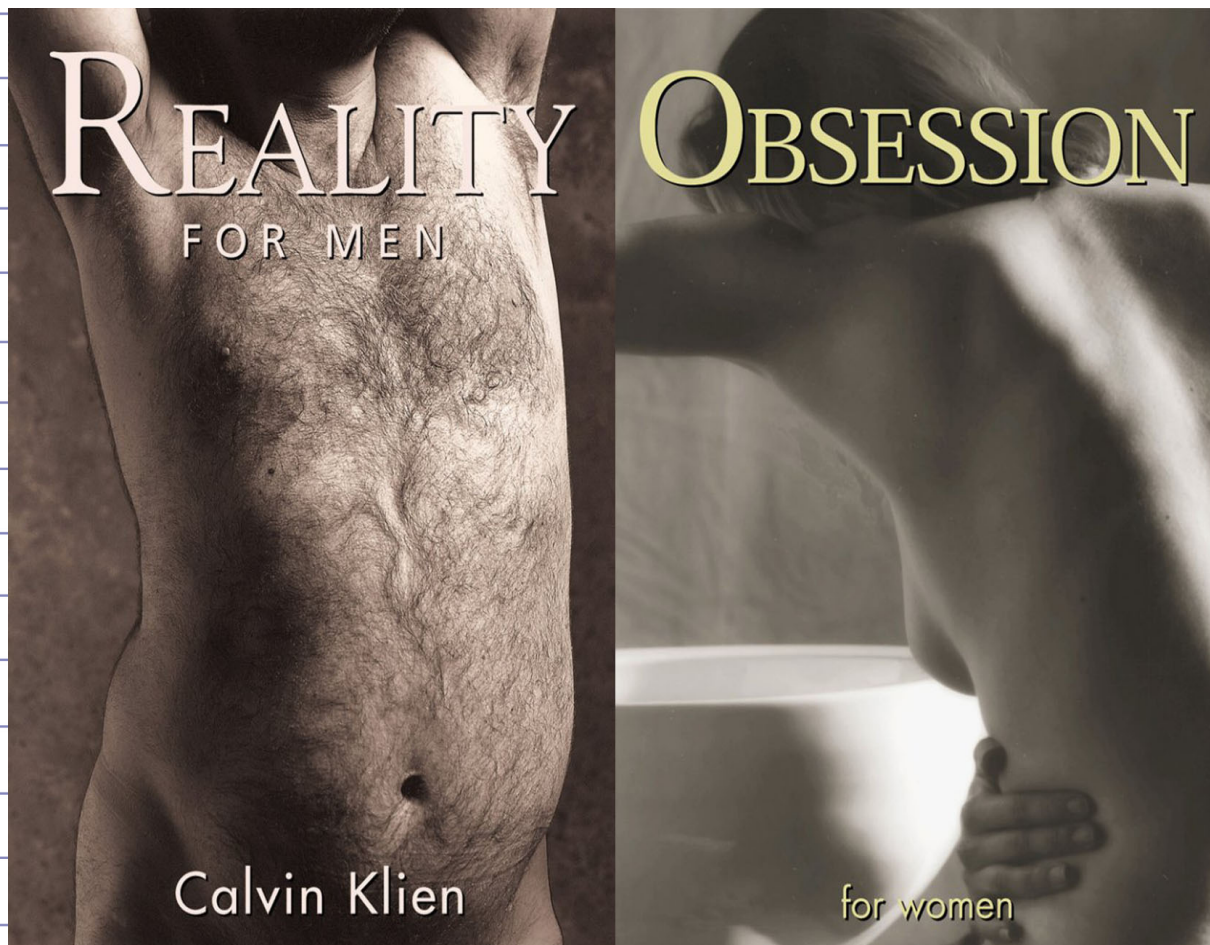


Imagen 69: Anuncios creados por el colectivo Adbusters

9) LA REALIDAD EN ANUNCIOS

Una vez diseñado un perfume, o mejor dicho el envase de un perfume, y el icono-isotipo que lo representaba, tocaba adentrarnos en el mundo del diseño publicitario. El proyecto consistía en diseñar un cartel publicitario que aunara la presencia del frasco de perfume, el isotipo o logotipo, y una imagen fotográfica hecha (o seleccionada) para la ocasión. Sin embargo, no valía cualquier imagen, tenía que ser un **ANUNCIO QUE REIVINDICARA LA REALIDAD**.

La propuesta que les hice a los estudiantes partía de ejemplos de **Adbusters**, una organización anticapitalista que utiliza el lenguaje publicitario para comunicar ideas que critican la propia publicidad y el consumismo. Una suerte de contra-anuncios que los estudiantes de 3º de la ESO debían también crear. Su tarea consistía en diseñar el cartel publicitario de un perfume, pero utilizando como base una imagen de la realidad. El objetivo era huir de imágenes ideales y edulcoradas y reivindicar personajes reales y cotidianos para protagonizar el cartel. La explicación a mí me parecía clara, además consideraba que los ejemplos de la página web de Adbusters ayudaban a entender en qué consistía la tarea. Sin embargo, yo no contaba con la **confusión que los estudiantes tenían entre lo que es real y lo que es idealizado**. Y por mucho que yo defendía que los modelos de las campañas publicitarias eran personajes idealizados, al final tenía que admitir que no dejaban de ser personas reales, porque, claro, existían en la realidad.

Para explicar mi postura decidí enseñarles un video de Youtube en el que se veía los pasos a seguir para transformar a una chica guapa en un ser digno de una valla publicitaria. Pero casi que fue peor, porque ciertamente, toda imagen fotográfica es en sí una idealización: orientar la cara

hacia un lado, elegir la iluminación, o ponerse un poco de maquillaje no son más que intentos de idealización. ¿Dónde estaba el límite? Me preguntaban. Yo misma empezaba a tener dudas ¿podría yo considerarme ejemplo de personaje real para uno de estos contra-anuncios? A priori entendía que sí. Pero quizá mi tinte de pelo indicaba lo contrario, porque yo también era víctima de esa idealización que maquilla la realidad.

Realmente era muy difícil explicarle a mis alumnos que era lo que les estaba pidiendo. Así que opté por plantearles el uso de los contrarios. “A ver, si por ejemplo tu colonia va dirigida a deportistas, lo típico sería utilizar a un chico joven, musculoso, que se viera que está en buena forma, ¿no?” “Sí” me contestaban ellos con la firmeza de quien sigue las explicaciones de un problema de física cuántica. “Vale. Bien. ¡Ese chico es el personaje ideal! Y claro que hay chicos así. Pero lo normal es que un corredor, por ejemplo de maratón, sea un tipo muy delgadito, incluso un poco tirillas. Pues eso, esa es la imagen que tienes que poner en tu anuncio, porque es una imagen real que no suele aparecer en un anuncio.” “¿Y yo?” me preguntaba otro estudiante “Pues tu colonia, por ejemplo, la diseñaste para hombres de negocios, ¿no? Sofisticados y con éxito ¿no?” “Sí” “Pues piensa en lo contrario a la típica persona de éxito de las series americanas ¿Cómo es una persona de éxito en nuestro mundo? Porque aquí ni estamos en Manhattan ni en Las Vegas”. Y así nos pusimos manos a la obra

El trabajo en sí no solo era difícil intelectualmente. Era complicado técnicamente porque eran necesarias nociones de Photoshop. Les expliqué que quien quisiera podía hacerlo a mano, en plan collage con tijeras y pegamento. Pero ninguno escogió esta opción, y durante 3 semanas



Imagen 70: *HP* y *SuperWoman*, anuncios realizados por Sandra y Marlén Imagen (3º de la ESO, 2012)



Imagen 71: *Purrela* y *The Note*, anuncios realizados por Sergio y Coral. (3º de la ESO, 2012)

cambiamos el aula de Dibujo por el Althia (el aula de ordenadores del instituto). Previamente en clase les expliqué cómo seleccionar el dibujo del perfume y del logotipo que habían diseñado, y que yo había escaneado, para después cortarlo y pegarlo en la imagen del fondo. Ese y un par de trucos más nos sirvieron para empezar. Los días que no nos era posible reservar el aula Althia poníamos en común los trabajos con ayuda de mi portátil y el proyector, y les explicaba qué tenían que cambiar o mejorar. En principio según mi criterio, pero siempre admitiendo sus opiniones y aportaciones. Aunque a veces no nos poníamos de acuerdo. Que el cartel fuera contra-publicitario no significaba que no debiera participar de una estética publicitaria.

Para evaluar este proyecto decidí invitar a colaboradores externos y realizar una segunda edición de **FACTOR S**. En esta ocasión los invitados fueron **Carol Muñoz**, experta en visual *merchandising* (y miembro de PI) y **Luis García**, diseñador gráfico. Previamente al día de la sesión yo había enviado las imágenes finales a Luis y a Carol para que fueran pensando qué iban a contar a los chicos. Creo que los jueces estaban más nerviosos que los «concursantes», aunque estos últimos tampoco tenían muchas ganas de participar. Tras presentar a mis compañeros y explicar en qué consistía la actividad (aunque ya la había explicado previamente) decidí solicitar voluntarios antes que tirar de lista. Pero ninguno se ofreció a ser el primero. “Bueno venga, al primero le doy 100” “¿Qué tal 200?” se oyó al fondo de la sala. Luis exclamó alarmado “¿pero qué pasa aquí? ¿qué les estás ofreciendo?” “¡Ah! ¡Que tu no conoces el sistema de Terruños! ¿no?” le dije yo tranquilamente. “¡Pues no!” contestó él. Los chavales se rieron y entre todos, incluida Carol, se lo explicamos. Ya más tranquilos, y habiendo calentado el ambiente empezamos con la sesión.

Uno a uno los estudiantes fueron saliendo y justificando sus trabajos. Luis y Carol les fueron comentando qué imágenes, composiciones, colores y texturas funcionaban y cuáles no tanto. Ambos tuvieron especial tacto y respeto en sus comentarios. Carol se sentía especialmente entusiasmada por hacerles más consciente de la importancia del Lenguaje Visual en sus producciones. Los chavales se mostraron educados y respetuosos, pero la mayoría respondía a las preguntas de manera vaga. Explicaban que habían elegido esta imagen o esa composición sin ningún motivo concreto. ¡Porque sí! Alguno incluso decía “Le enseñé tres a la profesora y éste fue el que más le gustó a ella”. Luis les insistió mucho en que su actitud no era la correcta para vender su producto. Pero claro, ninguno de ellos entendía que tuvieran que venderlo.

Yo comprendí, una vez más, que para ellos esto no era un trabajo real, sino una tarea que tenían que hacer “para la de plástica”. No entendían por qué Luis y Carol venían a clase a juzgar sus trabajos. A Luis y a Carol, sin embargo, al igual que a Clara y a Eva el año anterior, les pareció una actividad muy interesante y participativa. Y a mí me dio la oportunidad de reflexionar, porque **comprendí lo paradójico que resultaba que les pidiera hacer un anuncio “real” para luego evaluarles a través de un simulacro.** ¡No! ¡Realmente no fue muy coherente por mi parte!



Imagen 72: *Lucky Love*, anuncios realizado por Selene. (3º de la ESO, 2012)



Imagen 73: *El Espejo de Vestir* de Berthe Morisot, *Sillón* de Domenico Gnoli,
Atardecer en Otoño de Emil Nolde y *Adan y Eva* de Hans Baldung Grien.

10) AUDIOGUÍA ADOLESCENTE

Se dice muy a menudo que la educación es un simulacro. Yo no estoy del todo de acuerdo, porque no creo que haya nada más real socialmente hablando que la ESO. Pero sí que es cierto que, en general, los contenidos que se tratan en el aula poco tienen que ver con lo que está pasando en el mundo. Y el hecho de que carezcan de ese vínculo hace que para el alumnado no tengan mucho sentido. En este proyecto la clave fue, precisamente, la conexión con el mundo real. Los alumnos entendieron que realmente iban a hacer una audioguía de verdad, y por eso su dedicación fue real.

Todo comenzó en León en 2010, en el Primer Encuentro de Profesionales de la Educación en Museos y Centros de Arte Contemporáneo celebrada en el MUSAC. En dicho encuentro se señaló la falta de interés por parte de los profesores de Secundaria a la hora de participar en las actividades educativas desarrolladas por el museo. Yo me sentí aludida, y señalé que, efectivamente, en general, **las propuestas que los Departamentos de Educación ofrecen no me solían interesar, porque no tienen demasiado que ver con lo que sucede en mi aula.**

Así surgió la propuesta: solicitar a un museo que pusiera a disposición del centro los medios necesarios para desarrollar una actividad diseñada en función de las necesidades concretas del alumnado y de la programación del aula. **El Museo Thyssen** aceptó el reto, y mi compañera de PI **Eva Morales** y yo decidimos proponer a mis alumnos de 1º de ESO la realización de unas **audioguías en las que fuera la voz de los propios estudiantes la que se oyera.** Es decir, una suerte de **AUDIOGUÍA ADOLESCENTE.**

GUIÓN DE LECTURA

1) *PUCTUM*

¿Qué es lo primero que te llama la atención de la obra?

¿Qué es lo que tiene de especial?

2) DESCRIPCIÓN de la OBRA (denotativo)

Elementos Configuradores del Lenguaje Visual:

Grado de Iconicidad (Figurativo o Abstracto) ¿hay algo que podamos identificar con la realidad? Si lo hay ¿qué elementos encontramos?

Formas: descripción de las formas. Características.

Composición: distribución de los elementos en el plano. Y descripción del plano.

Color: Gama tonal, brillo, intensidad.

Texturas: Texturas visuales, texturas reales.

3) SIGNIFICADO (connotativo)

¿Qué crees que expresa el cuadro? ¿Qué es lo que sientes tú al contemplarlo?

Contrasta tu experiencia con datos legitimados (contexto económico, social, personal del auto, etc.)

Guión de Lectura, esquema que seguimos utilizando en clase para leer una imagen.

Para desarrollar este proyecto Eva se desplazó un día a mi centro. Ambas queríamos que fuera ella la que explicara a los chavales qué era una audioguía, y qué esperábamos de ellos. La clase fue genial. Eva les enseñó varios cuadros que ellos no conocían y les fue guiando a través de preguntas para que ellos mismos encontraran las respuestas y desentrañaran el significado de cada uno de los cuadros. Los chicos se dieron cuenta de que no era necesario ser un erudito para entender el arte, que bastaba con prestar atención a lo que la obra quiere decir. En una segunda sesión, antes de visitar el museo les di unas instrucciones más concretas a través de un guión que no tenían que seguir al pie de la letra, sino solo en caso de necesidad. El guión para leer una obra de arte tenía tres pasos clave:

- 1) determinar qué era lo que más llamaba la atención del cuadro, lo que Ronald Barthes denomina «*punctum*»;
- 2) descripción objetiva del cuadro, y
- 3) significado subjetivo, es decir, analizar los elementos concretos del lenguaje visual para desentrañar qué es lo que el cuadro les quiere decir.

Y por fin, fuimos al museo. Al llegar allí Eva ya lo tenía todo preparado. Lo primero que hizo fue guiarnos a través de un recorrido cronológico por las salas, de forma que fuimos bajando desde el tercer piso al segundo y después al primero. En cada planta nos paramos en una obra, y repetimos la experiencia de leer el cuadro sin conocimientos previos. Dimos a los chicos media hora de recreo y después les pedimos que eligieran el piso al que querían ir en función de las obras que más le hubieran interesado. Como mis compañeras **Carmen Torrijos** y **Laura Mora** también venían con nosotras fue muy fácil para las profesoras repartirnos por las tres plantas de forma que los chicos campaban a sus anchas por el museo, pero siempre bajo nuestra supervisión.

La que más fatigó fue Eva que se dedicó a ir de un piso a otro. A pesar del esfuerzo, la experiencia fue de lo más satisfactorio para todas, porque los estudiantes se tomaron su trabajo muy en serio, y no solo tomaban nota de una obra, sino que cuando consideraban que habían terminado se desplazaban a otro cuadro para analizarlo.

La tercera parte del proyecto fue la más larga. Los estudiantes, por grupos, tenían que reelaborar la información que habían recogido, y redactar un texto que funcionara a modo de audioguía. En clase dedicamos algunas sesiones a la puesta en común y a corregir en grupo lo que cada uno consideraba que no estaba correcto. Principalmente eran dos cosas: algunos grupos no habían entendido que eran ellos los que debían dar su opinión sobre la obra y se habían dedicado a copiar lo que la Wikipedia o la propia página del museo decían sobre el cuadro. La otra cuestión que me chirriaba era el exceso de información en la parte de descripción objetiva. “A ver, se supone que la persona que escucha la audioguía está delante del cuadro. No se trata de que expliquéis cómo es el cuadro porque lo estará viendo, sino de que guiéis la mirada o llaméis la atención sobre detalles que os parecen importantes para el significado”.

Un tercer detalle llamaba mi atención: algunos chicos de 1º de la ESO no sabían redactar. No estructuraban bien las frases y les faltaba vocabulario. Esa era una parte muy importante con la que no habíamos contado y que merecía toda nuestra atención. Sin embargo, no podíamos seguir trabajando los textos en clase, ya que teníamos que desarrollar otras actividades. Así fue como el proceso de elaboración del texto salió del aula y comenzó a ser un trabajo virtual en el que ellos nos enviaban los textos por email y nosotras les contestábamos también a través del correo electrónico. Eva incluso abrió una cuenta en Tuenti para poder hacer un seguimiento dinámico,



Imagen 74: Eva en el museo con estudiantes de 1º, captura de imagen del perfil de Eva en *Tuenti* y fotograma del video presentación del proyecto.

ya que dentro de la asignatura ésta era ya una forma habitual de comunicación. Durante los meses que siguieron fuimos corrigiendo uno a uno los distintos textos que nos fueron llegando, haciendo hincapié en la forma y en el contenido.

Tanto Eva como yo **nos esforzamos mucho en respetar las opiniones y la espontaneidad de los estudiantes**. Nunca les dimos otra lectura, sino que les sugeríamos que buscaran otras opiniones, e insistíamos en que profundizaran más allá de la idea inicial que les había surgido. El resultado fue maravilloso. El hecho de que los estudiantes contemplaran la posibilidad de que sus textos fueran tratados como un producto al servicio de otras personas, creó un clima de trabajo y profesionalidad que yo no he vuelto a ver en el aula. Lamentablemente, el Museo Thyssen nunca dispuso las audioguías en su página web, tal y como habíamos acordado al principio del proyecto; con lo que los estudiantes quedaron bastante decepcionados. Pero el trabajo y calidad de las reflexiones que estos estudiantes de 1º de la ESO hicieron sobre temas tan mundanos como lo espiritual, la belleza, la muerte, la modernidad, etc. es algo que sigue presente en su experiencia educativa. Aún hoy, habiendo pasado ya 3 años se acuerdan de esa experiencia y se sienten orgullosos.

En cursos sucesivos, he seguido utilizando este esquema de trabajo para realizar lecturas de obras de arte, ya sin la inestimable ayuda de Eva y sin la motivación de un proyecto real. El proceso es el siguiente: primero los estudiantes eligen una obra en función de una lista de autores seleccionados por mí. Después, siguiendo el esquema, elaboran un texto sobre el que van realizando modificaciones. Las correcciones siguen las mismas pautas que en el proyecto de las audioguías. Pretenden corregir la forma para que sea más comprensible, o hacen hincapié en

la profundidad de la reflexión. Por último, dedicamos dos o tres sesiones en clase a visualizar las obras seleccionadas. Cada uno explica al resto de la clase su obra, y eso se hace de manera dinámica, pues los demás estudiantes también pueden (y deben) participar. En algunos grupos, además, el texto se desarrolla en inglés. Y la puesta en común se hace en presencia de su profesora de inglés. Así, esta actividad ha acabado siendo una experiencia interdepartamental especialmente valorada. “¡Jo! Yo no sé los chicos, pero yo estoy aprendiendo de arte más que nunca!” me dicen mis compañeras de inglés. Y es genial, porque yo también aprendo mucho de ellas.



Imagen 75: *Express* de Robert Rauschenberg, obra elegida por uno de los grupos de estudiantes de 1º de la ESO..

Audio Guía Cuadro: Express

El autor de esta obra es Robert Rauschenberg. Vivió en New York y allí pintó este cuadro llamado Express en 1963. Destaca porque sus obras son pobres y pops.

Me gustaría saber un poco más qué significa pobre y pop cuando hablamos de cuadros.

¿No os llama la atención el gran tamaño y los detalles? Por eso elegimos este cuadro. Me gusta mucho esta forma de hablar para la audioguía, muy bien.

Por si **no** os interesa Robert utilizó óleo sobre lienzo con serigrafía.

El gran cuadro está formado por muchas fotos pegadas unas sobre otras, como un collage.

El autor combina la fotografía con la pintura.

Me gustaría que explicarais mejor esto. ¿Qué es serigrafía?? Y bueno, collage es más común, pero tampoco está de más explicarlo.

Como puedes ver hay un jockey con su caballo saltando un obstáculo, unos alpinistas haciendo rapel y algunas bailarinas. A la derecha hay una imagen multiplicada de una mujer desnuda moviéndose. En la esquina derecha inferior se puede observar al general Lee dando por terminada la guerra de sucesión. ¿Y éste quién es?? ¿Y qué es la guerra de sucesión? ¿No será sEcesión???

Este cuadro transmite desorden, desorientación, velocidad, como en EEUU se sufría una gran revolución, también quiere dar a entender movimiento y muchas ideas a la vez. ¿Cuándo era esto??

En la parte inferior hay unos engranajes que es como si todo fuera una máquina. O como si todo fuera "a toda máquina!!!"

El pintor se podría sentir casi agobiado de todo lo que sucedía a su alrededor y lo refleja en el cuadro. Por eso lo podría titular Express, velocidad porque todo lo que sucede a su alrededor pasa como una serie de diapositivas rápidamente delante de tus ojos.

Muy bien. Me gusta mucho. Un par de toquecillos y perfecto!

Hecho por: Lucía Aparicio, María Humanes y Natalia Melero.

Primera versión y correcciones del texto realizado por Lucía, María y Natalia. (1º de la ESO, 2011)

Audio Guía Cuadro: Express

El autor de esta obra es Robert Rauschenberg. Vivió en New York y allí pintó este cuadro llamado Express en 1963. Rauschenberg es uno de los ejemplos más destacados del arte pop, un movimiento del siglo XX en el que sus artistas trabajan con imágenes populares y anuncios publicitarios. Creo que Rauschenberg quería utilizar imágenes que ya están hechas e intenta representar lo que sucedía en su época.

Rauschenberg utilizó óleo sobre lienzo con serigrafía. Eso significa que en vez de pintar utilizó una técnica de impresión. El gran cuadro está formado por muchas imágenes impresas, como si fuera un collage. Los colores son el negro y el blanco excepto una mancha roja. Puede que la mancha roja únicamente signifique algo diferente en medio de todo lo que sucedía. Las imágenes pueden estar en blanco y negro porque puede hacer referencia a las películas del cine mudo o a fotos antiguas.

¿No os llama la atención el gran tamaño y los detalles? Nosotras elegimos este cuadro porque destacaba entre los demás. Como puedes ver hay un jockey con su caballo saltando un obstáculo, unos alpinistas haciendo rapel y algunas bailarinas. A la derecha hay una imagen multiplicada de una mujer desnuda moviéndose. En la esquina derecha inferior se puede observar una imagen que por lo visto es el general Lee firmando un tratado de Paz. En la parte inferior hay unos engranajes que es como si todo fuera una máquina. Creo que estas imágenes podrían significar velocidad, por ejemplo el jockey; riesgo, adrenalina y las personas haciendo rapel. A arte y sincronización las bailarinas.

Todas estas imágenes hacen referencia al mundo moderno, al de los años 60. Excepto la de abajo a la derecha, es el General Lee firmando la paz en la Guerra de Secesión. Esta guerra fue muy importante en Estados Unidos, que enfrentó al norte con el sur. Lee fue un general muy importante que ayudó al Norte a ganar, poniendo fin a la guerra en 1860. Este cuadro transmite desorden, desorientación, velocidad. En esta época en EEUU se sufría una gran revolución, 100 años de historia han pasado rápidamente. Así que también quiere dar a entender movimiento y muchas ideas a la vez. El pintor se podría sentir casi agobiado de todo lo que sucedía a su alrededor y lo refleja en el cuadro. Por eso lo titula Express: velocidad. Porque todo lo que sucede a su alrededor pasa como una serie de diapositivas rápidamente delante de tus ojos.

Lucía Aparicio, María Humanes y Natalia Melero.

Versión definitiva del texto realizado por Lucía, María y Natalia. (1º de la ESO, 2011)

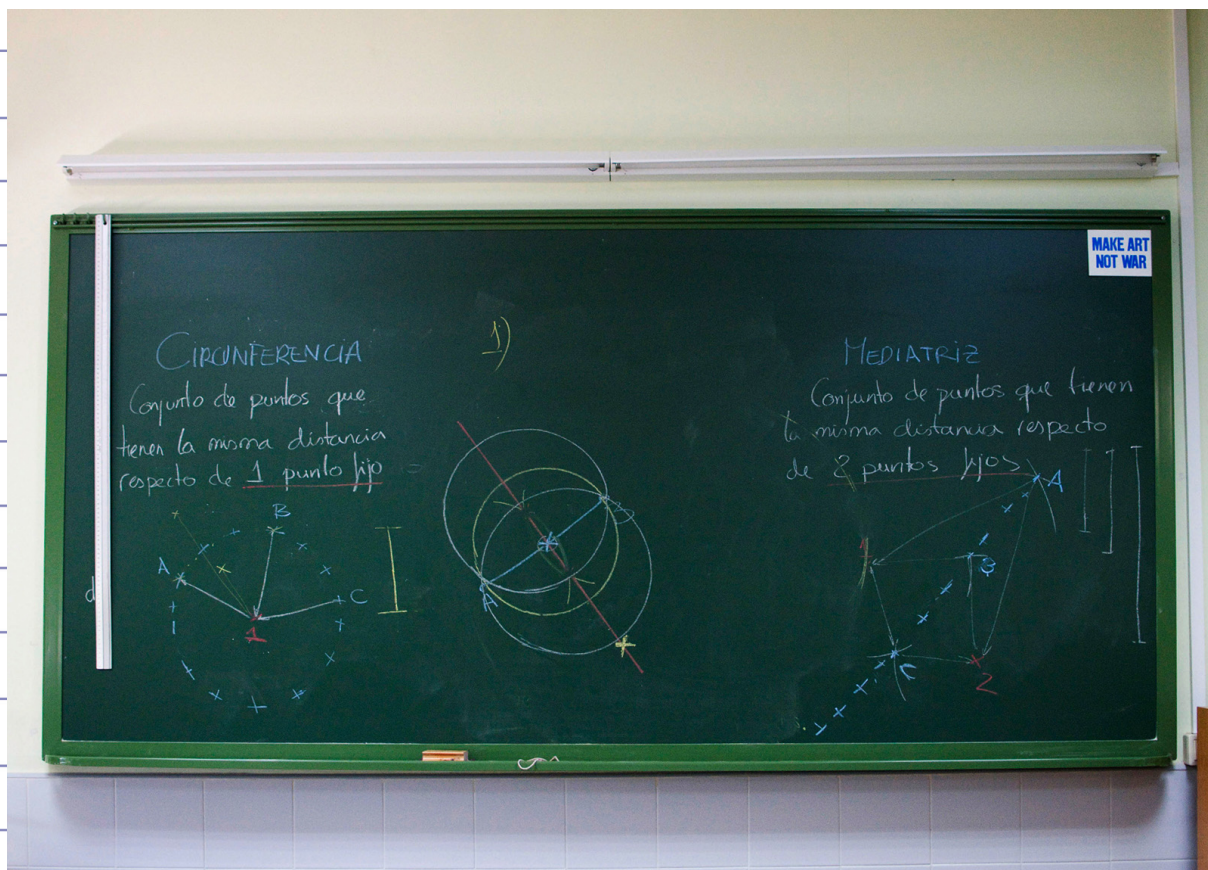


Imagen 76: La pizarra uno de los días que expliqué la mediatriz.

11) POLÍGONOS RELACIONALES

Las actividades en 1º de la ESO no suelen ser tan profundas. Muy al contrario, en general, pecan de ser simplistas. Ya hemos hablado de **la presencia de la geometría en las programaciones de Educación Plástica y Visual**, y de cómo se trata **más de una tradición que de una verdadera obligación definida por la legislación actual**. La preeminencia de la geometría en el currículum puede deberse simplemente a una tradición, ya que en leyes anteriores la presencia de la geometría sí era notable. O que responda a una futura preparación de cara a nuestro Dibujo Técnico de Bachillerato (“así les va sonando”). O puede ser simple y llanamente que los profesores de Educación Plástica y Visual vemos en la geometría la clave para darle cierta seriedad a la materia. Recuerdo que el día antes de empezar a dar clase una compañera me sugirió que empezara por la geometría. “Así no se te alborotan”, me dijo. Y efectivamente, así lo hice. Empecé a explicar en la pizarra lo que era un punto, una recta, un ángulo,... la mediatriz, la bisectriz,... sin tener muy claro a qué conducía todo esto. A los estudiantes no parecía interesarles lo más mínimo, y yo tampoco acababa de verle el sentido.

Paralelamente, las clases de Bachillerato eran muy diferentes. Todos disfrutábamos, ellos y yo. Las mentes de 16 años ya eran capaces de apreciar cierta belleza en las formas simples. Y yo era feliz viendo que a algunos les brillaban los ojos cuando yo decía cosas del tipo: “la mediatriz es una línea mágica. Cojas el punto que cojas, si haces centro con el compás y lo llevas a A, el arco también pasa por B. ¡Es genial!” En 1º de la ESO esto no era posible. A ninguno parecía interesarle lo más mínimo. Y sin embargo yo seguía (y sigo) empeñada por hacerles agradable el dibujo técnico.

Tal era mi afán, que inicialmente esta tesis iba a tratar sobre metodologías para la enseñanza del Dibujo Técnico en la ESO. Un día, me di cuenta de que ese interés respondía a su vez a una obsesión más concreta: **la geometría es fácil de evaluar**. Un polígono regular está bien o está mal, lo que lo convierte en una evidencia total. A veces, explicarle a un padre que su hijo se distrae, no atiende, no trabaja en clase ni en casa, que no muestra interés, que no tiene intención de aprender; que entrega algún trabajo, no todos, y que los que entrega los presenta sin un mínimo de cariño y de respeto por lo que hace; no es suficiente para que el padre asuma que lo que tiene que hacer el chaval en cuestión es trabajar más y esforzarse por aprender un mínimo. La madre, o padre, suele seguir justificando la falta de interés de su hijo, o hija, con cuestiones como hiperactividad, déficit de atención y ausencia de psicomotricidad fina. La conversación toma otro cariz cuando le enseño los polígonos: la madre, que entiende que los polígonos deberían ser regulares, observa claramente que en el cuaderno de su hijo no lo son; y que a pesar de haberle señalado varias veces el error, el chaval sigue sin hacer el más mínimo esfuerzo por seguir las instrucciones de construcción. Entonces exclama: “Si es que es un vago, Señorita, ¡un vago! ¡Si es que no hace nada! Se tira toda la tarde con la consola. ¡Se la voy a quitar! ¡Le voy a castigar sin salir nada más que los fines de semana!” y un largo etcétera de amenazas, que no sabremos si se cumplen. Con lo que, al final, los polígonos acaban siendo la manera más eficiente de evidenciar las carencias de algunos estudiantes.

Ahora bien, como sucede con otras evidencias, no hay que confundir la regularidad del polígono con las capacidades de un estudiante, y limitarnos a juzgar algo tan complejo como es el aprendizaje en base a que un polígono esté bien o esté mal. No creo que el hecho de

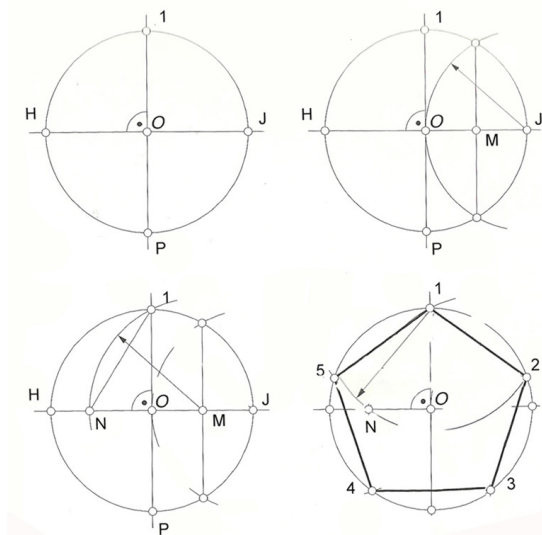
que sea totalmente regular sea lo más importante. Yo misma, aprobada ya la oposición, tardé años en conseguir que mis pentágonos fueran regulares. Y hoy enseño a mis chicos de 2º de bachillerato a “repartir el error” sin ningún complejo, porque conseguir que un polígono sea perfecto no me parece el súmmun del conocimiento. Así pues, **¿qué es lo que hace educativo a un polígono regular?** Pues, como siempre, como en todos los casos que hemos visto hasta ahora, lo importante es el proceso. Seguir unas instrucciones gráficas para construir un polígono ayuda a estructurar la mente, a conectar neuronas, a engrasar esos mecanismos creativos de los que hemos hablado. Y si un alumno de 1º de la ESO, que de por sí no es un ser reflexivo, no es capaz de apreciar el simbolismo del proceso; habrá que conformarse con que aprenda a ejecutarlo mecánicamente.

La actividad que propongo a los estudiantes de 1º de la ESO relacionada con los polígonos se desarrolla en dos fases. La primera fase consiste básicamente en dejar constancia en el cuaderno del proceso de construcción de cada uno de los polígonos regulares: el triángulo equilátero, el cuadrado, el pentágono, el exágono, el heptágono, el octógono y el eneágono (este último hecho con el método general). Para explicárselo les doy previamente unas fotocopias en las que vienen los **pasos a seguir para construir cada polígono** a partir de la circunferencia circunscrita. Antes lo dictaba directamente, pero desde hace unos años utilizo esta estrategia. Leemos las instrucciones en clase, mientras yo las ejecuto en la pizarra. Intento hacérselo sencillo e ir paso a paso, cual azafata aérea que explica las normas de seguridad a bordo. A continuación repito el proceso una segunda vez mientras ellos también lo hacen en sucio. Después les doy tiempo para que lo pasen a limpio en el cuaderno, o lo hacen en casa.

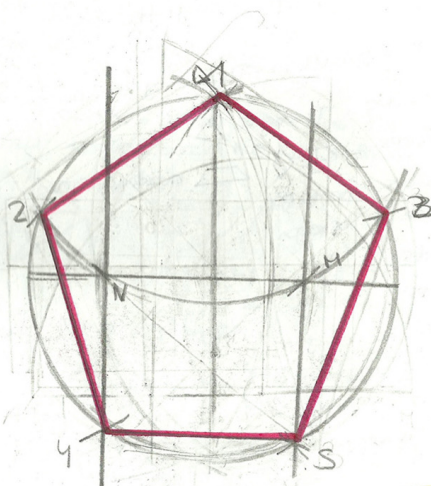
ART EDUCATION 1ST ESO

5. Regular Pentagon:

1. Draw a diameter 1P across the circumference O. 2. Draw the perpendicular diameter HJ. 3. Draw the middle point M of the segment HJ. 4. With the centre in M and the radius M1 draw an arch that cuts the segment HO in N. 1N will be the measure of the pentagon side. 5. With the centre in 1 and radius 1N draw an arch that cuts the circumference in 2. With the centre in 2 and radius 1N=1 2 draw an arch that cuts the circumference in 3. Repeat it for 4 and 5. 6. Joint 1 with 2, 2 with 3, etc.



PENTAGON KNOWING THE CIRCUMFERENCE.



Lee bien las instrucciones porque a partir de 11 te han liado. Presta también atención al trazado. Si no haces bien las perpendiculares vas a acumular error.

Imagen 77: Fotocopias y ejercicio corregido en el cuaderno en relación con el pentágono regular.

1º de la ESO), 2012).

Cuando recojo los cuadernos le señalo a cada uno qué polígonos están bien, y cuáles tienen que repetir. Algunos están casi regulares, es un problema de atención y cuidado en el trazado. Aun así, en esta primera revisión, les digo que tienen que repetirlo. Otros están realmente mal porque no han tenido en cuenta el método. Les toca releer atentamente las fotocopias y preguntarme si tienen dudas. En general la mayoría consigue tenerlos todos bien la segunda vez que los corrijo. Otros no han hecho la más mínima intención por corregirlos. Y siempre hay alguno que lo ha intentado ya doce veces y hasta ha roto el papel. No es solo una cuestión de habilidades gráficas, también tiene que ver la calidad del compás y el estado de las escuadras. Ese es el momento en el que me deja de importar que el polígono sea regular. La persona en cuestión ha puesto mucho interés, trabajo y esfuerzo. Desde luego sus capacidades han mejorado notablemente desde la primera vez que le vi el cuaderno. El polígono no es regular del todo, pero claramente ha entendido el proceso.

La segunda fase, aunque se desarrolla paralelamente a la primera, consiste en hacer **polígonos regulares para compartir con el resto del instituto**, lo que coloquialmente hemos llamado **POLÍGONOS RELACIONALES**. Básicamente esa es la explicación que les doy: “Tenéis que construir siete polígonos regulares cada uno para colgar fuera, en la entrada y que los disfrute todo el mundo”. No les doy pistas de tamaños ni de colores, y tampoco les sugiero materiales. Aunque sí les voy explicando que en vez del polígono propiamente, pueden crear otra figura que implique su construcción, como por ejemplo estrellas o redes infinitas en las que un polígono contiene a otro.



Imagen 78: Estudiantes de 1° trabajando en sus Polígonos Relacionales

Durante las sesiones prácticas voy observando quien trae corcho, madera, distintos tipos de telas y purpurina; y quienes, por el contrario, se limitan a dibujar todos los polígonos en una misma cartulina para después recortarlos. A lo largo de estos días sí les voy sugiriendo que los hagan más grandes o llamativos, y les recuerdo que la idea es colgarlos fuera. Algunos tienen en cuenta mis indicaciones, otros no. Y yo actúo en consecuencia. Porque al final soy yo la que valoro el resultado en función de cómo considero que cumplen su objetivo: construir siete polígonos regulares (o figuras en las que intervengan) para que los disfrute todo el mundo.

A veces la actividad con los polígonos no termina aquí, y realizamos un tercer trabajo cuya finalidad es hacerles conscientes de que los polígonos no son abstracciones extraterrestres, sino que nos tienen invadidos por todas partes. Para hacerla, les aviso un par de días antes para que traigan sus cámaras de fotos y dedicamos la hora a buscar polígonos a modo de **safari fotográfico**. Esta actividad no la califico con Terruños. Me da igual que me entreguen 8 que 80 fotos. Simplemente me sirve para observar el interés y las ganas de trabajar de unos y de otros. ¡Simplemente!

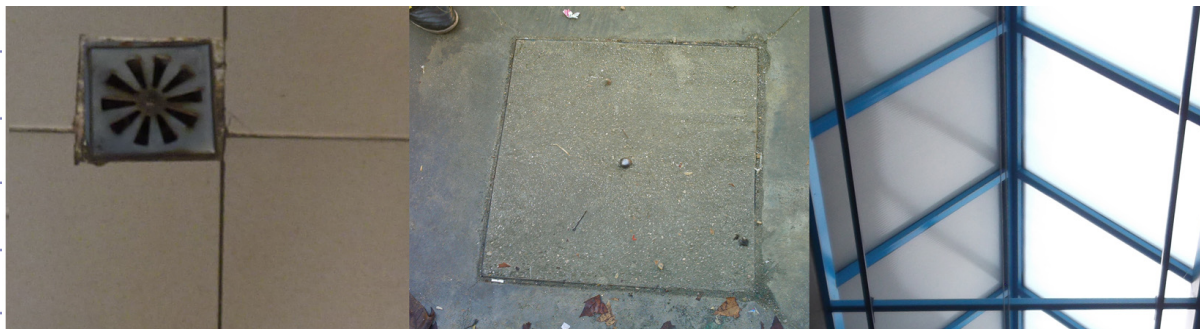


Imagen 79: Polígonos resultantes del Safari Fotográfico (1º de la ESO, 2012)



Imagen 80: Distintas escenas del capítulo 19 de la décima temporada de *Los Simpsons*

«Mamá y el Arte de Papá»

12) ¿QUÉ VALE EN EL ARTE CONTEMPORÁNEO?

Y es que cada vez creo con más fuerza que el interés y las ganas de trabajar son la clave para el aprendizaje. Ya son muchos años los que llevo observando cómo niños con buena capacidad desperdician sus posibilidades de aprender algo nuevo, mientras que otros menos dotados, poco a poco, cual hormiguitas, consiguen alcanzar niveles que al principio eran insospechados. La **IMPLICACIÓN**, en mi opinión, es la clave de un buen resultado. Y eso es, básicamente, lo que intento transmitir a los pequeños de 1º de la ESO.

Una actividad que llevo haciendo desde el primer año en el que empecé a trabajar consiste en ver en clase «**Mamá y el arte de Papá**» (en inglés original «Mom and Pop Art»). Un capítulo de *Los Simpsons* que explica, a mi modo de ver, las estrategias del arte contemporáneo. “¿Qué vamos a hacer profesora?” me preguntan al entrar en clase viendo que estoy montando el proyector. “Vamos a ver un documental sobre arte contemporáneo”, les digo. El capítulo en sí comienza con un Homer ocioso y una Marge enfadada. Así que Homer se va a un almacén de bricolage y compra un kit para fabricar una barbacoa. El proceso para construir tal barbacoa acaba siendo un desastre. Homer se pone histérico ante su incapacidad para llevar el proyecto a cabo. Le da golpes, chilla, destruye partes en vez de construirlas y finalmente se da por vencido. Al no aceptar en el almacén de bricolage su devolución, Homer se siente aún más frustrado. Finalmente la carretilla en la que transportaba la pseudobarbacoa se separa del coche, y aunque se estampa contra otro automóvil, Homer se siente aliviado y vuelve a su casa.

Ahí es donde el mundo del arte aparece, pues la dueña del automóvil agraviado resulta ser Astrid Weller, una marchante de arte que quiere exponer la obra de arte de Homer en su galería. Aun cuando Marge y Homer le explican que eso no es una escultura, sino una “estúpida barbacoa que le sacó de sus casillas”, ella insiste en que “el arte no son sólo cuadros bonitos. **El arte puede ser la expresión de crudas emociones, en su caso rabia**”. Así que la pieza se expone en la galería como parte de la exposición de arte marginal (*outsider art*) de Springfield, y Homer se convierte en artista profesional en el preciso momento en el que el Señor Burns compra su pieza.

A partir de ahí Homer se dedica a “hacer arte”. Está muy contento de que la gente le aplauda por lo que hace, dado que hasta entonces le consideraban un fracasado. Pero cuando expone sus nuevas obras de arte, el público no muestra interés. Homer no entiende qué es lo que ha sucedido y Astrid le explica que ya no es nuevo y chocante. Marge también le indica que todas sus “cosas” son muy parecidas y que “**los grandes artistas siempre están probando cosas nuevas**”. Para inspirarle le lleva al museo, y allí Homer descubre a Matt Groening (su creador) Claes Oldenburg, Joseph Turner, Picasso, Warhol, etc., diferentes genios con ideas tan asombrosas como “sopas y lápices”. Finalmente Lisa le habla de Christo y de sus instalaciones que intentan “hacer del mundo un lugar más mágico”. Homer decide entonces realizar un proyecto atrevido y grande: reproducir los grandes canales de Venecia provocando una inundación en Springfield. Cuando Bart, le pregunta si eso es realmente arte o gamberrismo, Homer le responde: “¡eso lo decidirán los jueces!”. Y efectivamente, la obra de Homer, a pesar de los miedos de Marge, entusiasma a todo el mundo. Homer “ha convertido el pueblo en una obra de arte”.

Este capítulo, aun cuando no deja de ser una parodia, me parece muy útil para tratar conceptos relacionados con el mundo del arte contemporáneo. Para empezar está el dato económico, un tema clave en mis clases. Además conocemos nuevos artistas y aprendemos vocabulario (muchos no saben qué es una galería de arte). Pero lo más importante es que me permite hablar del tema principal: **la valoración del arte**. Yo les pregunto cuál es la diferencia entre la primera obra de arte y las otras. Y ellos me hablan del concepto de novedad, de originalidad, de hacer cosas distintas, cosas que llamen la atención,... Algunos dudan de que el mundo del arte no sea algo caprichoso. Y en general, todos están de acuerdo con que, efectivamente, el arte no son solo cuadros bonitos.

Entonces yo les doy mi opinión, y les digo que la implicación es, a mi modo de ver, la principal diferencia entre la primera obra y las otras. La primera es realmente el producto de crudas emociones, en las otras no hay nada de eso. Son un intento de reproducir plásticamente algo que tuvo éxito, pero fallan en lo esencial: no fueron producidas a través de la misma potencia creadora. “A ver— les digo— estos son dibujos animados. Pero en el mundo del arte real estas cosas también se aprecian. Si uno presta atención se da cuenta de qué obras llevan un proceso, una dedicación; en cuáles el artista se ha implicado y en cuáles no. Y esto se aprecia no solo en el mundo del arte, sino en todo lo que crea el ser humano. Se aprecia en una buena comida hecha a fuego lento.— ellos asienten— Se aprecia en estos dibujos. ¿A que no es lo mismo *Los Simpsons* que *Padre de familia*?” “¡Pues no!” contestan. “¿Ni *Los Simpsons* de antes y los de ahora” “¡Eso está claro!” añade uno. “También se nota en tu ordenador Apple” indica otro. “Y, por supuesto, se nota en vuestros trabajos”, añade.

EVALUACIÓN CREATIVA

La conversación que habíamos empezado en torno al capítulo de *Los Simpsons* me sirvió para poner en común los últimos trabajos que habían hecho en grupo: **TOTEMS**. El objetivo era construir una figura tridimensional y simétrica inspirándose en ejemplos tribales que habíamos visto en clase. Además cada uno tenía que entregarme las vistas en alzado y perfil de su escultura, de forma que, como siempre, yo podía valorar dos cosas. Por un lado el dibujo técnico: el alzado y el perfil debían corresponderse además de ser el alzado simétrico. Y por otro lado la pieza en sí. La simetría y la tridimensionalidad debían estar presente, ese era el mínimo. A partir de ahí... los materiales, las formas, la originalidad,... solo sumaban.

Cuando los pusimos en común no todos estaban de acuerdo a la hora de expresar sus gustos: “Es que está muy cutre— decía una chica— no entiendo por qué tiene la misma nota que nosotras” “Entiendo tu duda, porque el suyo mola mucho más.” La sorpresa fue general. “Es cutre—continué— sí, pero la cutrez incluso aporta. Está mal recortado y la textura es rara, pero transmite fuerza y está trabajado. El vuestro, sin embargo, es pelín ñoño y soso. Y sin embargo os he dado los mismos Terruños porque creo que también os habéis implicado en el proceso. Que no me guste vuestra escultura a nivel estético no significa que no haya que valorar vuestro trabajo.” Todos entendieron más o menos lo que quería decir. Una cosa era el gusto, otra la implicación. Y estaba claro que obras demostraban una mayor dedicación y un trabajo más profundo. Y aun cuando eso no estaba especificado en los objetivos, se entendía que tenían que ser premiados. Cumplir los objetivos que había marcado la profesora era solo el 5. Para «sacar nota» había que hacer algo más, había que implicarse en el proyecto. Exigirse más a uno mismo. Y en este caso, al tratarse de un trabajo en grupo, había que exigirse más los unos a los otros.



Imagen 81: **Totems** de 1° de la ESO con (a mi juicio) distintos niveles de implicación. (2013)



Imagen 82: Fotografías que ilustran un proceso de creación..

13) COEVALUACIÓN CULINARIA

La implicación es también la base de la buena cocina. Por un lado están las recetas, por otro la experiencia. Pero lo que convierte un plato culinario en una buena obra de arte es la implicación emocional en el proceso. Ésta es la clave de todo hecho artístico. O al menos eso es lo que yo creo, y así se lo transmito a mis estudiantes cuando les explico que **un proyecto artístico es como hacer una tortilla de patata**.

Imaginaos, que como trabajo de Educación Plástica y Visual, os pido que traigáis a clase “un plato culinario para compartir”. Algo de comer, o de beber, para que nos lo tomemos entre todos en clase. Ese es el objetivo del trabajo “algo comestible para compartir”. Entonces vosotros empezáis a pensar: “¿Qué puedo hacer? Quiero algo sencillo pero rico. ¡Ya está! Voy a hacer una tortilla de patata.” Entonces el concepto “Tortilla de patata” es lo que vais a desarrollar. Y para llevarla a cabo necesitáis una planificación, es decir una receta. Lo primero es hacer una lista de las cosas que necesitamos. En un proyecto artístico son los materiales, en una receta los ingredientes. Aunque también hay que contar con algunos instrumentos. “A ver, ¿qué necesitamos para hacer una tortilla?” y entonces ellos me van diciendo: “¡patatas!!”, “huevos”, “aceite”, “leche.” “¿Leche?” “Sí, mi madre la hace con leche” “Pues la mía no” y empieza el debate. “Bueno, vamos a ver, cada uno tiene una manera de hacer las cosas. Y no pasa nada porque probemos algo diferente” Aun así, desestimamos la leche, pero añadimos la cebolla. Cuando consideramos que está todo, incluido el fuego, empezamos a cocinar. Pero, ¡oh problema! Se nos ha olvidado añadir la sartén a la lista. ¿Cómo vamos a cocinar? “Por eso es importante planificar bien al principio. Si no lo hacemos, corremos el riesgo de no poder empezar a trabajar”.

EVALUACIÓN CREATIVA

Añadimos la sartén a nuestra lista y comenzamos paso a paso a escribir la receta en la pizarra. Hay pasos en los que no importa el orden. Podemos batir los huevos mientras se fríen las patatas o después, dejando las patatas reposar un poco. Pero hay detalles importantes a tener en cuenta en el proceso: si pones el aceite a calentar antes de haber pelado las patatas, el aceite se quema. Por tanto lo primero es lavar, pelar y cortar las patatas, y lo segundo poner el aceite en el fuego.

Poco a poco nos va saliendo una tortilla teóricamente perfecta, la cual servimos en un hipotético plato. “¿Y ahora qué?— les pregunto.— ¿Ya hemos terminado?” “¡Noooo! Hay que comérsela!” “Claro, con presentar un proyecto artístico no vale, hay que degustarlo. Y para eso no vale con engullir. Hay que saborearlo, masticarlo bien, digerirlo,... y realizar un juicio de valor. En esta fase tenemos que analizar qué es lo que hemos hecho bien y qué podemos mejorar. Por ejemplo `añadele más sal´o menos. A lo mejor tenemos que practicar más la parte de darle la vuelta, porque en vez de tortilla hemos hecho un revuelto.” “A lo mejor nos gusta más el revuelto” apunta Rubén. “¡A lo mejor! Esas cosas también pasan en el arte. Bueno, y en la ciencia. A veces por error encuentras algo que no estabas buscando, y te interesa más que lo que buscabas. ¡Es importante estar atento!”

Y entonces les cuento algo que me contó Noelia Antúnez, y que por lo visto es una frase de Ferrán Adriá: “Existen tres niveles de creatividad en relación con la tortilla de patata:

El primero es, claro, hacer una tortilla de patata”. Todos asienten. Al fin y al cabo seguir una receta es un proceso creativo.

“El segundo nivel es innovar sobre la tortilla de patata”. El propio Adriá tiene un plato

que es «tortilla reconstruida», también hay quien le echa atún a la tortilla, calabacín, o quien la hace rellena como si fueran dos rebanadas de pan.

“El tercer nivel es el máximo nivel de la creatividad, y en relación con la tortilla sería...— aquí hago una pausa, todos me miran expectantes— ¡crear la tortilla de patata!”

Recuerdo que ese día Carmen, su profesora de inglés, estaba conmigo en clase y se quedó fascinada por tan tremenda revelación. Pero los estudiantes, de 12 años se extrañaron enormemente “¿Pero si la tortilla de patata ya está inventada?” “Ya bueno, pero quien la inventara es un genio, ¿no os parece?” “No sé— contestó Andrea— es simplemente una tortilla de patata”.

En este tema no consigo avanzar, pero ahí dejo la bomba. Ya veremos si en el futuro estas reflexiones aportan algo a alguno de ellos.

Pasamos a la fase dos: “traer algo comestible para compartir” “¡Pero, a clase?” preguntan fascinados. “Sí” respondemos nosotras. Ésta es una actividad que hago junto con el Departamento de Inglés. La explicación de la tortilla de patata nos ha servido para ver vocabulario sobre alimentos, instrumentos y verbos relacionados con la cocina. Sonia o Carmen (según el año) me ayudan con la explicación en inglés y me corrigen si es necesario. Ahora les toca a ellos redactar en inglés su propia receta, y traer el producto a clase para compartirlo con todos. Recordad el objetivo: “traer algo comestible para compartir” “Sí— añade Sonia— no se trata de que obliguéis a vuestras madres a pasar toda la tarde en la cocina— buena apreciación, porque al final es lo que pasa,— Basta con que traigáis ‘algo para comer o beber’ y una receta escrita por vosotros, que no tiene por qué ser de lo mismo que vais a traer”.



Imagen 83: Fotografías de la Evaluación Culinaria. (2013)

Entonces llega el día de la puesta en común. Todos los chicos están nerviosos. A pesar de que la “fiesta” va a ser a partir del recreo, se nota su ansiedad durante las tres primeras horas de clase. Entonces toca el timbre y salen corriendo escaleras abajo para llegar al aula de Dibujo. Allí las profesoras les estamos esperando, y yo les tengo reservada una pequeña sorpresa: “Ya vimos que saborear y analizar los productos artísticos era una fase muy importante. Así que os he preparado una ficha para que valoréis los trabajos de vuestros compañeros. Es importante que expliquéis por qué le dais una puntuación y no otra”.

Este proyecto lo realizamos por primera vez María Acaso, Clara Megías, y yo misma, en un seminario que impartimos en 2011 en la Bergen National Academy of the Arts en Bergen (Noruega). Como en este caso, también le pedimos a los participantes del curso que trajeran algo para comer y compartir el último día. Después les hicimos entrega de una ficha para que evaluaran la comida de sus compañeros. Una vez hecho, pusimos nuestras opiniones en común. Yo, por ejemplo, había basado mi criterio de calificación en que fuera hecho, y no comprado. Mientras que Cristine, se había basado en que fuera saludable, por lo que sus notas y las mías no coincidían en absoluto. María se había basado en el sabor, al igual que Lage, pero sus apreciaciones tampoco eran las mismas. Y Martin, se había centrado en la presentación dándose a sí mismo un 10 por el dispositivo que había creado al colocar sus golosinas, y un 9 a las manzanas pues, según él, “el concepto esférico era realmente estético”. El criterio que más me impresionó fue el de Fride, ella consideraba que todos nos merecíamos un 10 porque el objetivo era “traer algo para compartir” y todos lo habíamos cumplido. Tenía toda la razón, y su argumento me sirvió para darme cuenta de que era muy importante especificar el criterio a la hora de proponer

un proyecto a los estudiantes. No podía pedirles a mis estudiantes una cosa, y después valorar otra en base a juicios personales. Juicios que, evidentemente, suelen responder a mi formación académica, pero que no por ello dejan de ser poco específicos.

Los estudiantes tienen derecho a saber en base a qué se va a valorar su trabajo. Por otra parte, en un proceso en el que ser creativo es la máxima, “pensar fuera de la caja” en relación con los criterios de evaluación es algo muy importante también. No podemos hacer sentir mal a un estudiante que ha innovado en su proceso mezclando chocolate con mejillones. Hay que explicarle que su innovación no resulta del todo agradable, pero sin quitarle ese entusiasmo por experimentar cosas nuevas.

En el aula, los resultados de este experimento son totalmente distintos. A menudo los criterios que los estudiantes enuncian a priori nada tienen que ver con sus valoraciones. Son capaces de considerar que lo importante es la presentación para luego premiar el sabor y viceversa. Incluso se dejan llevar por simpatías y ponen mejor nota a lo que han traído sus mejores amigos. En general suelen premiar las cosas más elaboradas. Y quizá en ese sentido yo tengo la culpa, porque es realmente sobre lo que insisto. “Bueno, y ¿qué pasa con mis mandarinas? ¿A nadie le gustaron mis mandarinas?” “Sí, pero no las has hecho tú” “Bueno, pero yo no estoy pidiendo que valoréis mi esfuerzo. Os estoy pidiendo que valoréis a las mandarinas. ¿Estában mal, o qué?” “No, pero si tú valoras, como dices, la implicación, no hay implicación en unas mandarinas” “¿Cómo que no? Para que unas mandarinas salgan ricas es necesario un largo proceso. El árbol tiene que crecer hasta dar un fruto maduro. Le tiene que dar el sol, tiene que haber humedad,... después hay que recolectarlas,... Hay un largo proceso de producción hasta que la mandarina llega hasta nosotros. Todo eso también hay que valorarlo.”



Imagen 84: Diferentes momentos del experimento de evaluación llevado a cabo en la KHIB (Bergen).



Imagen 85: Alumnos trabajando y diferentes maquetas con escenas de *Bodas de Sangre*. (4º de la ESO, 2013)

14) CARTAS DE AMOR DE IDA Y VUELTA

Creo que mis reflexiones sobre la evaluación y la calificación empezaron justo a raíz de ese proyecto de intervención del que ya hemos hablado: *Entra y Exprésate*. En ese proyecto, como ya he dicho, hubo tres chicos que realmente se entusiasmaron con el proceso, a pesar de no haber hecho nada durante el resto del curso. Su participación fue realmente activa, y solucionaron más de un problema, para gran beneficio del grupo.

Sin embargo, a la hora de calificar su trabajo (por entonces el Proyecto Terruño no existía ni en mi mente), tuve que explicarles que su esfuerzo no significaba un aprobado en mi asignatura. En realidad no sabía muy bien cómo calificar esta instalación, pero entendía que era un trabajo más en el conjunto del curso. Y $10 + 0 + 0 + 0 \dots$ no daban de media 5. Los chicos se enfadaron mucho con esta resolución. “¡Pues vaya! Para una vez que trabajo y no sirve de nada...” Fue imposible explicarles que servir sí servía, que yo valoraba enormemente su trabajo. Que lo consideraba un gran avance, pero que aún les quedaba mucho por avanzar. Uno de ellos llegó incluso a arrancar un trozo de papel de la pared. Y la conversación giró hacia unos términos que a mí me parecían totalmente absurdos. ¡Realmente no entendían mi lógica! Entonces solté una frase típica de profesora, que aún hoy repito constantemente: “**¡Hacer «algo» no es lo opuesto a hacer «nada»!**” Y aunque por un lado yo quería mantener su ilusión y su motivación en mi asignatura, por otro lado entendía que si les aprobaba les estaría mandando un mensaje equivocado.

Y es que evaluar trabajos en grupo es algo terriblemente difícil. No solo porque gran parte del proceso sucede fuera del aula, mientras tú no estás observando; sino porque se generan roles y actitudes muy diferentes de los que son habituales en la cotidianidad del día a día.

Generalmente los trabajos en grupo suelen ser muy fructíferos. Los estudiantes se sienten apoyados los unos por los otros, de forma que generan una mayor seguridad a la hora de tomar decisiones. Trabajar en grupo es también muy interesante para aquellos estudiantes que no tienen problemas en tomar la iniciativa porque aprenden a pactar y a tomar en consideración las opiniones de los demás. “A mí no me gusta trabajar en grupo” “¿Por qué?” “Porque los demás no opinan lo mismo que yo” “Ya, pero para eso trabajamos en grupo. Si todos tuvieran tu opinión no aportarías nada al grupo”

Pero en lo que a evaluación se refiere, para mí ésta era una de mis asignaturas pendientes, porque como observadora externa no era capaz de darme cuenta de las dinámicas que se establecían entre los distintos miembros del grupo. No era solo una cuestión de estimar qué es lo que cada estudiante había aportado al grupo, para poder repartir equilibradamente la nota. Se trataba también de conocer las estrategias que cada uno desarrolla e identificar qué es lo que cada estudiante debía mejorar en su proceso de aprendizaje. Un día me di cuenta de que la solución era sencilla, bastaba con preguntar.: Era el último día de trabajo en el aula, y los chicos de 4º tenían que presentarme sus proyectos. Se trataba de unas **maquetas escenográficas** en los que cada grupo había recreado una escena a partir de un texto teatral que yo había dado a cada grupo.

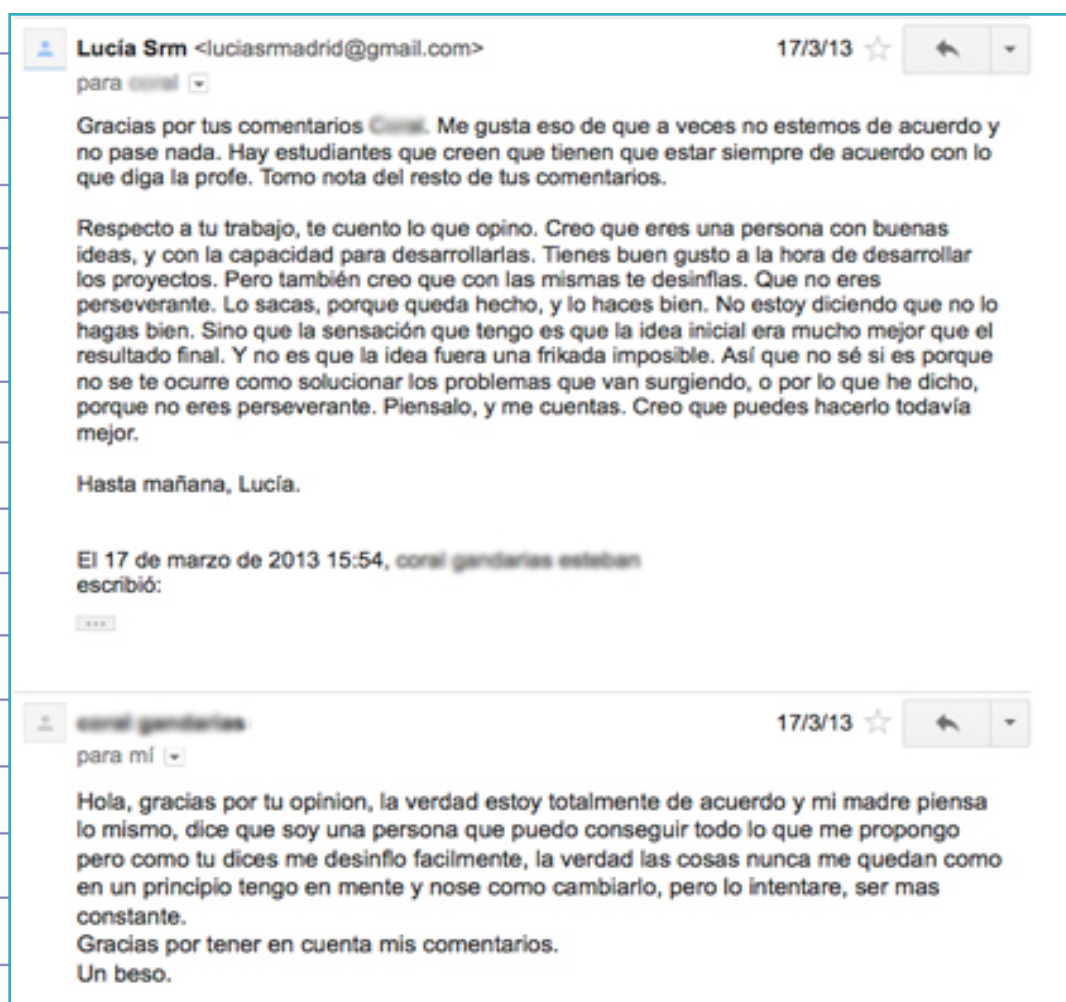


Imagen 86: Captura de pantalla de la conversación con una de las estudiantes de 4º.

Antes de que sonara el timbre y que dejaran sus trabajos sobre las mesas les pedí que por la tarde me enviaran un email. En dicho correo tenían que contarme de manera escueta cómo había sido el trabajo en cuestión, y hacerme una valoración de sus aportaciones y la de sus compañeros. La madurez con la que me relataron el proceso y la forma en la que valoraban a sus compañeros me sorprendió, y me permitió bien reforzar mi juicio, bien modificar las opiniones que tenía sobre algunos estudiantes. Era curioso, porque en general los distintos miembros del grupo solían hacer el mismo tipo de apreciaciones sobre sus compañeros.

Por ejemplo un estudiante era descrito así por dos compañeros distintos de la siguiente manera: “Es muy trabajador, pero hay que decirle lo que tiene que hacer” “quería trabajar pero no sabía qué hacer concretamente. Por lo menos cuando trabaja lo hace bien” Respecto de otra estudiante sus compañeros comentaban los siguiente: “Demostró gran interés al comienzo del proyecto pero su colaboración fue disminuyendo al paso de los días.” “Al principio, leyendo el texto daba buenas ideas, pero realmente no ha hecho casi nada”. Ella decía de sí misma “He aportado buenas ideas”. En ambos casos yo estaba más o menos de acuerdo, pero me sorprendió leer lo siguiente respecto de un tercer componente del grupo (en total eran 6): “Gracias a él el trabajo ha salido adelante”. “Aunque parezca mentira ha dado ideas muy buenas y ha solucionado problemas que ninguno sabía solucionar”. Efectivamente parecía mentira, yo creía que este chico pasaba totalmente de mi asignatura, y resultaba que lo que le faltaba era fe en sus ideas.

Gracias a estas cartas me decidí a hablar con él y poner remedio a esa actitud autodestructiva. Además, aprovechando que el resto me habían enviado estos emails y que realmente se habían tomado en serio el ejercicio de reflexión (pues no solo hablaban de sus compañeros sino del proyecto en sí y de mis aportaciones como profesora) decidí tomarme yo también la molestia de contestarles y darles mi opinión sobre su propio trabajo, y la manera en la que consideraba que podía mejorar cada uno.

En 3º de la ESO repetí la experiencia, y fue bastante parecida. Aunque la objetividad de las apreciaciones sobre los compañeros quedaba, en general, empañada por las simpatías que cada uno tenía. En 1º de la ESO también quise saber sus opiniones, pero en vez de pedirles que me enviaran un mail electrónico, opté por un sistema mucho más tradicional. Cansada de ver notas ir y venir, y de sentirme aparte, un día decidí pasar de la observación a la participación, y pedirles que me dirigieran a mí alguna de esas notas. “Yo también quiero que me escribáis una cartita de esas tan monas, y que me contéis qué tal ha ido el trabajo que habéis hecho en grupo. Contadme un poco cómo ha ido el proceso, qué ha aportado cada uno y cómo habéis ido solucionando los problemas”. A todos les pareció una idea fantástica, y al día siguiente me encontré leyendo 30 cartitas, cual colegiala. Algunas eran simplemente trozos de papel arrancadas de una hoja del cuaderno. Otras eran auténticas epístolas manuscritas con enrevesados sistemas de cierre que denotaban altos conocimientos de papiroflexia. Cartas decoradas, llenas a menudo de faltas ortográficas, que tenían como finalidad comunicar los sentimientos más íntimos del remitente.

EVALUACIÓN CREATIVA



Imagen 87: Notitas escritas por estudiantes de 1º de la ESO (2013)

“¿Qué haces?” me preguntó Carmen, mi compañera de inglés, al verme sola en clase y con la mesa inundada de papelitos de colores. “Aquí, leyendo notitas” “Pero ¿has requisado todas esas?” “No, me las han mandado a mí” Carmen me miró con cara de sorna. “No — le aclaré — son las autoevaluaciones. Así les doy un toque íntimo”. Y efectivamente descubrí que este formato facilitaba que los estudiantes se sinceraran y me contaran cuestiones referentes a la asignatura que no se atrevían a comentar en voz alta.

Es verdad que algunas solo servían para bailarme el agua y a reforzar mi ego, pero muchas se atrevían a ser críticos y a utilizar sus mejores palabras para hacerme ver que no estaban conformes que algunas de mis actuaciones en el aula. “Te burlas de las notas” me escribió Juan. Y la verdad que tenía toda la razón, pero para él no era algo positivo. “Hablar del valor de las notas en 1^o” apunté en mi cuaderno tras leerlo. Así fue como algo tan históricamente combatido en la escuela, se convirtió en una de las mejores herramientas de evaluación- investigación de mis clases.



Imagen 88: Presentación de Amanda a la clase y primeros bocetos.

15) EVALUACIÓN EN 59 mm.

Para la última actividad del curso decidí hacer una evaluación final. La típica evaluación-investigación en la que los alumnos le cuentan al profesor lo que opinan de su asignatura y de la forma en la que el profesor la desarrolla. En realidad, gracias al proyecto de investigación yo ya tenía ese *feedback*, pero en esta ocasión lo que yo quería era que el *feedback* se lo llevaran ellos. Que fueran capaces de apreciar lo que habían aprendido a lo largo de este curso. Así que para la actividad final les expliqué que una amiga mía llamada Amanda iba a venir a clase el último día. Que les iba a dar un soporte: un papel, una tabla, un trozo de azulejo, no sé; y que en ese soporte ellos tendrían que dibujar lo que habían aprendido durante este curso en la asignatura de Educación Plástica y Visual. Así que desde ya podían empezar a pensar en una actividad concreta con la que habían aprendido, o en una imagen que resumiera el conjunto del curso. Como siempre, les asaltaron millones de dudas. No acababan de entender lo que les estaba pidiendo. Y como siempre, les expliqué que lo habían entendido perfectamente, pero que como yo no les estaba diciendo concretamente qué hacer se sentían perdidos. Nuevamente tenían que pensar y decidir qué hacer.

En la siguiente sesión no todos aparecieron. El curso tocaba a su fin y sabían que las notas estaban puestas. Me decepcioné un poco al no ver algunas caras, pero me conformé con que los que estaban era porque así lo habían decidido. «Que sepas que he venido aposta a tu clase ¡eh profesora!» me dijo alguno. Les presenté a Amanda, la cual esperaba sonriente a que todos

se callaran. Cuando esto sucedió tomó la palabra y empezó a explicar que el motivo de su visita. ¡Íbamos a hacer chapas! Ese era el formato. Sacó de su maleta su famosa máquina de hacer chapas. Les explicó que para hacerlas necesitábamos 4 cosas: la chapa metálica propiamente, otra chapita con el alfiler, su dibujo y una lámina de plástico transparente para proteger el dibujo. Todo tenía que tener un tamaño específico acorde con la maquina, así que su dibujo debía estar inscrito en un círculo de 59 mm. de diámetro. Para que lo entendieran mejor Amanda les dio a cada uno un círculo de papel marrón que protege la lámina de plástico y les dijo que podían hacer el dibujo en ese mismo papel marrón o en un folio que después recortaríamos con su guillotina circular. Los chicos estaban fascinados. Nunca se habían planteado que algo tan sencillo como una chapa podía ser diseñada y creada en dos minutos. Pero ahora tocaba decidir qué hacer, como conseguir que su chapa fuera única y que además mostrara algo relacionado con la asignatura.

Amanda se fue hacia un grupo de alumnos y se puso a charlar con ellos. Yo hice lo propio con otro grupo de chicas que intentaban dibujarse a sí mismas. “¿Por qué?” les pregunté yo. “Porque esta asignatura ha tratado sobre nosotras. El trabajo sobre el perfume, los autorretratos, el trabajo sobre nosotras mismas... A mí me ha gustado mucho poder trabajar sobre mí en una asignatura” me contestó Elisa. “Yo quiero representar la sesión de fotos” dijo Laura “no sabía que para hacer fotos profesionales hiciera falta tanto trabajo, y me lo pasé muy bien.” “¿Y tú Raquel?” “Yo voy a dibujar mi armario lleno de disfraces” “¡Ah! Aludiendo al trabajo final que me has presentado.” “¡Sí!” Amanda ya había avanzado en el proyecto, y cuando terminé de hablar con las chicas ya había dos chapas hechas.



Imagen 89: Proceso de creación de las chapas Evaluativas (2012)

La primera era de Jose Antonio. También era un autorretrato, pero en la imagen se le veía como nervioso y sudando. “¿Y eso?” pregunté. Amanda se reía y Jose Antonio estaba mudo. “Venga, díselo” le animó Amanda. “Pues es que para mí ésta ha sido una asignatura muy difícil. La más difícil de todas. Y... eso, quería representar todo lo que he sufrido”. A mí no me pillaba de nuevas y me pareció muy bien que para él fuera difícil. Yo consideraba que había aprendido mucho, porque era la primera vez que una asignatura le demandaba tanto de sí mismo. “¿Y tú, Adrián?” Adrián me enseñó su chapa. Era el ojo de Sauron. “¿Y esto?” “Es que para mí esta asignatura es como «El Señor de los Anillos»” “¿Perdona?” “Sí, una aventura con una meta concreta, pero por el camino hemos ido aprendiendo cosas de nosotros mismos.” “¡Ah! ¿Qué bonito, Adrián! Muy bien. Me gusta mucho”.

Entonces se acercó Sara a enseñarme su chapa. Ponía: «*See the live with others eyes*» (Ve la vida con otros ojos). “¿Y esto Sara? ¿No es un poco *slogan* de carpeta?” “Sí, puede, pero es verdad.” “A ver, cuéntame.” “Pues... en este curso he aprendido que las cosas pueden ser vistas desde distintos puntos de vista. Y a eso se resume para mí la asignatura, en esforzarte por ver la vida de otra manera.” Estaba tan entusiasmada con esta apreciación que no me di cuenta de que había confundido «vida» y «vivir» («life» y «live»)). La verdad es que yo estaba encantada. No me esperaba unas chapas tan positivas respecto de la asignatura y que reforzaran tanto mi ego profesional. Claro que, no todas eran así.

Muchas de las chapas representaban trabajos concretos que habíamos hecho durante el curso. La de Carlos, por ejemplo, tenía dibujado un circuito como el que habían hecho con tangencias.

La de Sergio representaba su propio imogotipo. Y la de Penélope su autorretrato compuesto por planos. Borja, por su parte, quería representar los Terruños, y me explicó que para él era la parte más diferente de esta asignatura. Había dibujado dentro del círculo un rectángulo y el número 100 en una esquina. Me pareció realmente cutre y le dije “si quieres recortamos un billete de 100 y lo ponemos en la chapa” “Pero... ¿eso se puede hacer?” me dijo alarmado, como si fuera una barbaridad o un delito. “A ver, pues claro que se puede hacer. Sabes que no son billetes de verdad, ¿no? Que los imprimo yo en mi casa” “Ah, claro. Es verdad” me dijo más calmado, pero aun así se sentía como si llevara puesta encima una chapa hecha con un billete de 5 euros.

La última en enseñarme su chapa fue Selene. En ella ponía «Haz algo, hazlo. Sin pensar si va a estar bien o mal». Selene le explicó a Amanda que era una frase que yo repetía muy a menudo. “¿En serio?” dije yo, no era para nada consciente. “Sí” continuó Selene, “a mí me ha ayudado mucho. Porque cada vez que Lucía nos plantea un proyecto nuevo yo quiero hacerlo bien. Quiero hacerlo muy bien. Se me ocurren muchas cosas, pero ninguna me parece lo suficientemente buena. Y entonces se pasan los días y cada vez es peor, porque cada día me angustio más. Lucía siempre dice que lo primero es hacer algo, que siempre es mejor presentar algo que no presentar nada, y que después si está bien pues mejor. Y que siempre habrá tiempo de mejorarlo y trabajarlo más. Pero que si no presentas nada eso sí que es un suspenso seguro. Así que a mí me ayudó mucho a no pensar tanto si mi trabajo iba a gustar o no, que lo que tenía que hacer era hacerlo y punto. Y cuando conseguí relajarme fue cuando me salieron mejor las cosas”.



Imagen 90: Chapas evaluativas de JoseAntonio, Adrián, Sara, Carlos, Sergio, Penélope, Borja, Selene y Asier (éste último de 2º de Bachillerato).

Esta actividad me pareció redonda. Por un lado la actividad era la evaluación en sí, no evaluábamos la actividad. Por otro se trataba de una auténtica evaluación plástica y visual, los propios productos visuales representaban el aprendizaje. Además, la presencia de Amanda en el aula era más que justificada. No hubiera sido lo mismo que simplemente me dejara su máquina. Ella sirvió de detonante y su presencia fue muy importante porque dio mucha confianza a los chicos a la hora de expresar sus ideas. Por último, esta actividad generó en mí muchas ganas de querer seguir trabajando. Se suponía que el objetivo era que ellos fueran conscientes de lo que habían hecho, pero creo que fui yo la que más se sorprendió al darse cuenta de que realmente habíamos tenido un curso lleno de trabajo, y que nos llevábamos de allí una maleta vital llena de nuevos e importantes conocimientos.

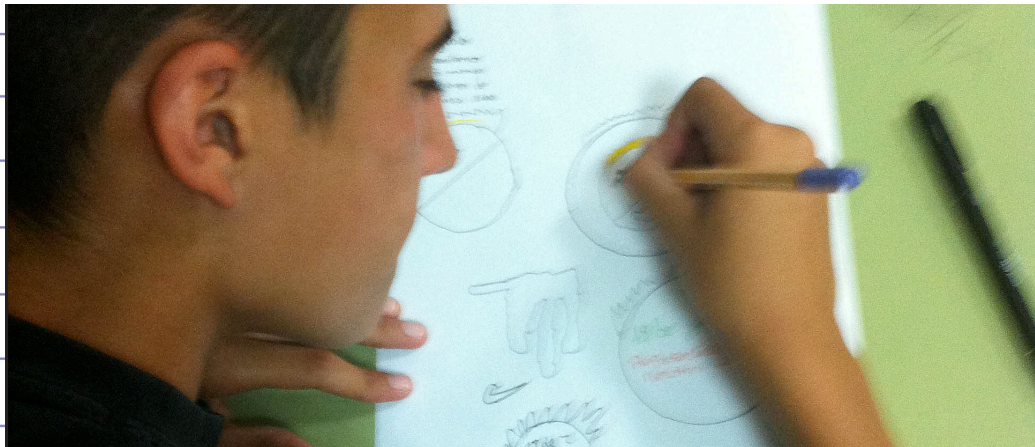


Imagen 91: Estudiante de 4º de la ESO realizando bocetos para su chapa..

Proyectos	Curso 2010/11	Curso 2011/12	Curso 2012/13		
1) DERIVA POR VILLALUENGA	4º de ESO	4º de ESO	4º de ESO		
2) EN TORNO AL ENTORNO	4º de ESO	4º de ESO	4º de ESO		
3) ARTE ADOLESCENTE	4º de ESO	4º 3º	4º de ESO		
4) INTERVENCIONES	4º de ESO	4º de ESO	4º de ESO		
5) ME GUSTA		3º de ESO			
6) LA ZANAHORIA PERFECTA		3º de ESO	3º de ESO		
7) WE ARE GOLDEN		3º de ESO	3º de ESO		
8) DISEÑO DE UN PERFUME		3º de ESO	3º de ESO		
9) LA REALIDAD EN ANUNCCIOS		3º de ESO	3º de ESO		
10) AUDIOGUÍA ADOLESCENTE	1º de ESO	1º 3º	1º	3º	
11) POLIGONOS RELACIONALES		1º de ESO	1º de ESO		
12) ¿QUÉ VALE EN EL ARTE C.?		1º de ESO	1º	3º	4º
13) AUTOEVALUACIÓN CULINARIA		1º de ESO	1º de ESO		
14) CARTAS DE AMOR			1º	3º	4º
15) EVALUACIÓN EN 59 mm.		3º de ESO			

Tabla 4: Esquema de Proyectos por año y curso.

TABLAS COMPARATIVAS

Como ya habíamos anunciado, hemos considerado oportuno generar una serie de tablas comparativas que permitan contrastar características comunes a las diferentes actividades que hemos desarrollado durante la fase práctica.

La primera tabla (en la página anterior) hace referencia al desarrollo cronológico de las actividades así como su aplicación en función del nivel educativo. Así, por ejemplo, puede observarse que durante la primera fase, curso 2010/11 se desarrollaron 5 actividades; la mayoría en 4º de la ESO a excepción de una que se desarrolló en 1º. Durante la segunda fase, 2011/12, se desarrollaron prácticamente todas las demás, implementándose las primeras en los mismos cursos y ampliándose la oferta a 3º. Durante el curso 2012/13 no se desarrollaron todas las actividades, pero se incorporó una, la evaluación a través de cartas.

La siguiente tabla (a y b), pretende ser un resumen de las distintas maneras en las que hemos valorado el aprendizaje. Analizando cada proyecto, hemos identificado 5 formas de evaluar:

- A través de las reflexiones escritas de los alumnos
- A través del producto artístico final
- A través del producto artístico, pero dando especial importancia al carácter geométrico.
- A través del producto artístico, pero reflexionando sobre el proceso.
- A través de reflexiones de otros expertos y miembros de la comunidad.

Puede observarse que algunas de las actividades se repiten en los diferentes grupos. Esto es debido a que dichas actividades han sido evaluadas a través de varios procesos. Ya desde el inicio, defendimos que las actividades planteadas eran enormemente heterogéneas, y por tanto no hay una equiparación proyecto- forma de evaluar.

Forma de evaluar el aprendizaje	PROYECTO
A través de las reflexiones escritas de los alumnos	1) DERIVA POR VILLALUENGA
	6) LA ZANAHORIA PERFECTA
	10) AUDIOGUÍA ADOLESCENTE
	14) CARTAS DE AMOR
A través del producto artístico final	2) EN TORNO AL ENTORNO
	3) ARTE ADOLESCENTE
	4) INTERVENCIONES
	5) ME GUSTA
	9) LA REALIDAD EN ANUNCIOS
	15) EVALUACIÓN EN 59 mm.

Tabla 5a: Esquema de formas de evaluar cada proyecto.

Forma de evaluar el aprendizaje	PROYECTO	
A través del producto artístico, dando especial importancia al carácter geométrico.	7) WE ARE GOLDEN	
	8) DISEÑO DE UN PERFUME	
	11) POLIGONOS RELACIONALES	
	12) ¿QUÉ ES LO QUE VALE... (Totems)	
A través del producto artístico, pero reflexionando sobre el proceso.	8) DISEÑO DE UN PERFUME	
	10) AUDIOGUÍA ADOLESCENTE	
	11) POLIGONOS RELACIONALES	
	12) ¿QUÉ ES LO QUE VALE...	
	13) AUTOEVALUACIÓN CULINARIA	
	14) CARTAS DE AMOR	
Reflexiones de otros expertos o miembros de la comunidad.	3) ARTE ADOELSCENTE	(Factor S)
	4) INTERVENCIONES	
	5) ME GUSTA	
	9) LA REALIDAD EN ANUNCIOS	(Factor S)

Tabla 5b: Esquema de formas de evaluar cada proyecto.

Dicha heterogeneidad nos lleva a observar que existen ciertos proyectos que constituyen en sí mismos actividades de evaluación. Es decir, son proyectos artístico-educativos que buscan hacer reflexionar al estudiante sobre el hecho artístico dentro y/o fuera del aula.

En la tabla anterior, ahan sido marcados en naranja. Y en esta tercera tabla, han sido agrupados de manera que se aprecie qué es lo que se evalúa en cada uno de ellos.

Actividades que son en sí ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN		¿QUÉ EVALÚAN?
3) ARTE ADOLESCENTE	FACTOR S	Evalúan el producto artístico final
9) LA REALIDAD EN ANUNCCIOS		
5) ME GUSTA		
12) ¿QUÉ ES LO QUE VALE EN EL ARTE C.?		Evalúan el proceso de realización del producto artístico final
13) AUTOEVALUACIÓN CULINARIA		
14) CARTAS DE AMOR DE IDA Y VUELTA		
15) EVALUACIÓN EN 59 MM.		Evalúan el desarrollo del curso

Tabla 6: Proyectos que son en sí Actividades de Evaluación y lo que valoran..

3.2.3 ANÁLISIS DE DATOS

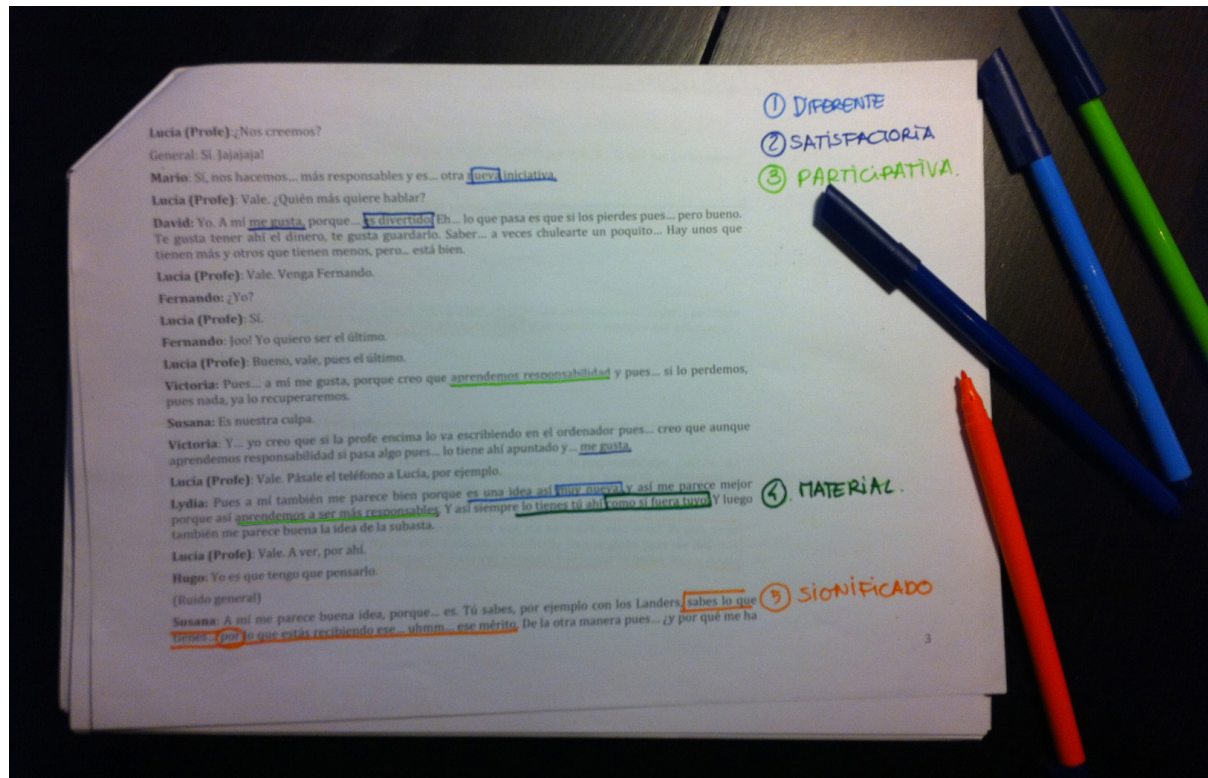
Como parte final de este trabajo de campo enmarcado en la Investigación-Acción, hemos decidido incluir el análisis de datos. Como ya hemos visto, este proceso de análisis se ha desarrollado en 3 fases; si bien tales fases no se corresponden exactamente con las de la implementación, sino que se han ido solapando. La lectura y sistematización de la información recolectada han generado diversas reflexiones que han afectado sustancialmente al desarrollo de la implementación. Y a este respecto, varias de estas reflexiones se han descrito en la fase de desarrollo.

En este subcapítulo nos disponemos a explicar la manera en la que los datos han sido organizados para dar respuesta a nuestras preguntas de investigación.

PRIMERA FASE: ENUNCIACIÓN DE LAS CATEGORÍAS

Esta primera fase fue, quizá, la de mayor dificultad conceptual, pues resultaba muy difícil categorizar toda la información que habíamos recogido a lo largo de un curso académico. La solución al problema pasó por organizar un grupo de discusión que sirviera como *tábula rasa*, es decir, como punto de inicio para el desarrollo de la investigación aun cuando ya contábamos con numerosa información precisa. También consideramos importante desarrollar este grupo de discusión en dos partes: uno antes de que tuviera lugar la subasta y el reparto de calificaciones, y otra después, con las calificaciones ya entregadas. En base a esta premisa decidimos que los participantes fueran estudiantes de 1º de la ESO, ya que me parecía que, de alguna manera, su opinión estaría menos adulterada por posibles comentarios de años anteriores.

EVALUACIÓN CREATIVA



Estos dos grupos de discusión permitieron, de una manera muy rudimentaria (con rotuladores de colores), seleccionar la información que considerábamos más interesante y, a partir de ahí, organizamos los datos seleccionados en torno a conceptos concretos. Estos conceptos, llamados en el proceso de investigación «categorías», fueron los siguientes:

- 1) diferente,
- 2) satisfactoria,
- 3) participativa,
- 4) material y
- 5) significativa.

Sin embargo, a estas cinco categorías se le sumó posteriormente una sexta:

6) reflexiva; una característica que no había surgido en este primer grupo de discusión, puesto que el hecho en sí de reflexionar venía forzado por la mera participación en un grupo de discusión. Sin embargo, fue necesario añadirla más tarde, cuando nos dimos cuenta de que muchos de los estudiantes empezaban a preguntarse “de dónde era que salían esas notas.”

SEGUNDA FASE: CODIFICACIÓN DE LOS DATOS EN TORNO A LAS CATEGORÍAS

Una vez tuvimos claras las seis categorías, fue relativamente sencillo ir ordenando el resto de la información en base a estos seis apartados. Para ello, elaboramos primero una tabla, y después un cuaderno digital (al cual podríamos denominar cuaderno de análisis), en el que fui transcribiendo los comentarios que consideraba tenían que ver con cada una de las categorías.

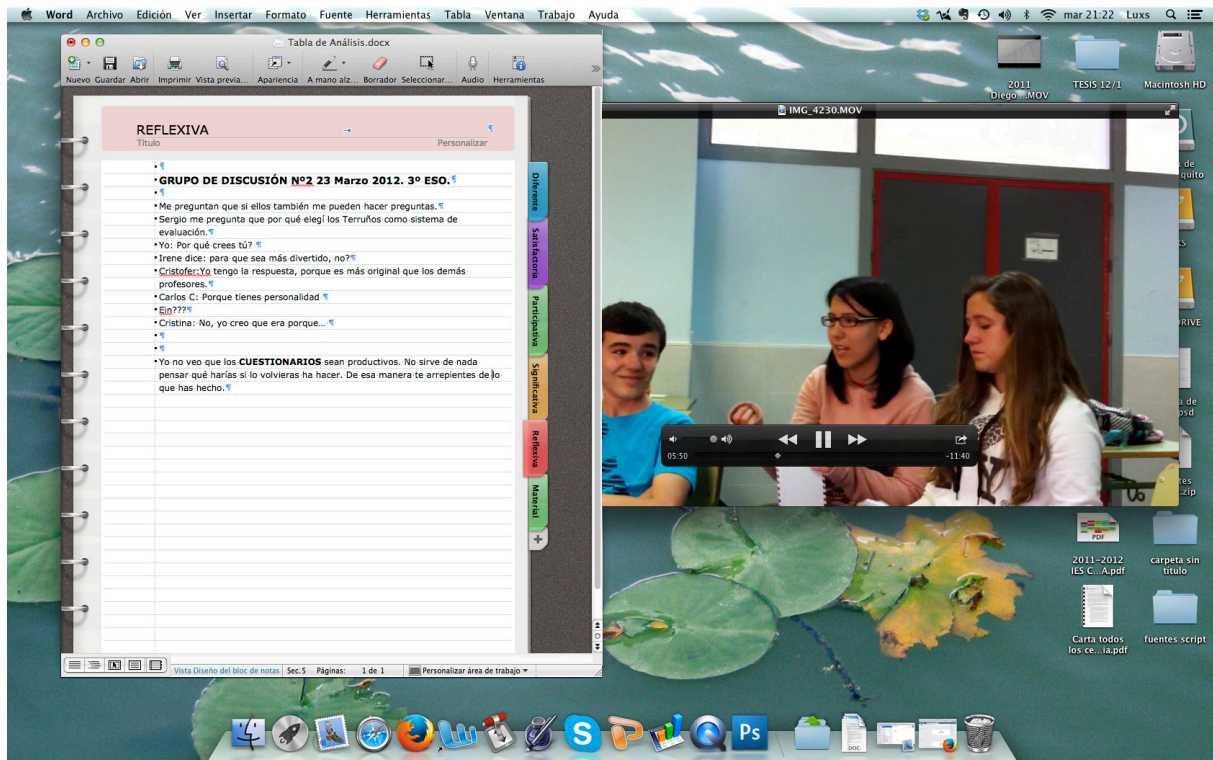


Imagen93: Captura de pantalla realizada durante la segunda fase

Esta segunda fase resultó mucho más sencilla conceptualmente, pero enormemente aburrida, porque supuso la revisión de todos los datos recopilados durante dos años y medio. La parte positiva fue que, al estar ya las categorías enunciadas, no era necesario transcribir la totalidad de la información emitida en los grupos de discusión y las entrevistas. Simplemente había que seleccionar el dato concreto y copiarlo en el lugar correspondiente.

Este mismo criterio se siguió con la información que iba surgiendo en el aula durante la última etapa de la investigación, la cual se solapó con esta fase de análisis.

TERCERA FASE: RELACIÓN DE LAS CATEGORÍAS CON LOS OBJETIVOS

Esta tercera fase también supuso una cierta dificultad conceptual. Se trataba de relacionar los resultados concretos extraídos de la investigación, con los objetivos que nos habíamos propuesto a priori.

Este era el proceso crítico que permitiría responder a la pregunta de si esta metodología de evaluación favorecía o no el aprendizaje. O mejor dicho, que me permitiría justificar que la EVALUACIÓN CREATIVA favorecía, efectivamente, el aprendizaje.

EVALUACIÓN CREATIVA

El propósito de esta actividad es evaluar la capacidad de los estudiantes para generar ideas creativas y originales en respuesta a un desafío específico.

Los estudiantes deberán trabajar en grupos de tres miembros y tendrán 15 minutos para generar ideas creativas y originales en respuesta al desafío.

El desafío es: Diseñar un producto innovador que pueda ayudar a reducir el consumo de agua en hogares urbanos.

Los estudiantes deberán presentar sus ideas creativas y originales al resto del grupo y explicar brevemente cómo funcionan.

El grupo ganador será el que presente la idea más creativa y original, así como la que sea más viable y sostenible.

Los estudiantes deberán trabajar en silencio y no podrán consultar materiales o dispositivos electrónicos durante la actividad.

El profesor actuará como observador y evaluará las ideas creativas y originales de los estudiantes.

Los estudiantes deberán trabajar en silencio y no podrán consultar materiales o dispositivos electrónicos durante la actividad.

El profesor actuará como observador y evaluará las ideas creativas y originales de los estudiantes.

Los estudiantes deberán trabajar en silencio y no podrán consultar materiales o dispositivos electrónicos durante la actividad.

El profesor actuará como observador y evaluará las ideas creativas y originales de los estudiantes.

Los estudiantes deberán trabajar en silencio y no podrán consultar materiales o dispositivos electrónicos durante la actividad.

El profesor actuará como observador y evaluará las ideas creativas y originales de los estudiantes.

Los estudiantes deberán trabajar en silencio y no podrán consultar materiales o dispositivos electrónicos durante la actividad.

El profesor actuará como observador y evaluará las ideas creativas y originales de los estudiantes.

3.3 RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN PRÁCTICA

Habiendo ya desarrollado nuestra propuesta, tenemos ahora la obligación de dar respuesta a las preguntas que nos hicimos al inicio respecto de la viabilidad de esta propuesta metodológica.

Cabe recordar, que, en cuanto a preguntas prácticas, al inicio del proyecto nos planteamos una primera pregunta y tres preguntas secundarias. La primera, de acuerdo con nuestro objetivo, hacía referencia a las características de esa EVALUACIÓN CREATIVA. Mientras que las secundarias intentaban responder de una manera más concreta a los problemas que habíamos identificado.

A continuación, responderemos una a una a tales preguntas.

3.3.1 CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN CREATIVA

Como ya hemos visto, durante el análisis de datos hemos identificado seis categorías, o conceptos que aunan las cuestiones y apreciaciones a las que los estudiantes se referían cuando se les preguntaba por nuestro proceso de evaluación. Estas categorías pueden considerarse por tanto, en sí mismas, las características de la EVALUACIÓN CREATIVA. que estábamos buscando.

Desarrollaremos en este apartado, las ideas que hemos identificado respecto a cada una de las siguientes características:



Tabla 7: Esquema de categorías/ características..

1. DIFERENTE.

«Diferente» es la primera categoría que identificamos. Básicamente porque es lo primero que todos los estudiantes indican en las numerosas conversaciones que hemos mantenido. Cuando se les pregunta que qué opinan sobre el SISTEMA *TERRUÑO*, todos (en distintas versiones) contestan: “¡Mola! porque es diferente”. Y claramente, no existe ninguna opinión que contradiga este hecho, porque efectivamente, el SISTEMA *TERRUÑO* es una forma de evaluar distinta y novedosa.

Ya hemos visto que la categoría «diferente» no siempre va unida a algo que implique una mejora. Y esto es especialmente importante dentro del Sistema Educativo, donde no todas las novedades han supuesto cambios para bien. Sin embargo, para los estudiantes (y para mí misma), la supuesta

diferencia sí implicaba un claro avance en el aula, porque **la ruptura, el cambio, es lo que posibilita que se genere reflexión**. Ya en la primera fase de esta investigación, a través de una conversación por *Tuenti*, Leyre nos daba la clave para elaborar estas conclusiones:

Leyre: Profe, ¿y para qué vamos a grabar la subasta?

Yo: Porque lo necesito yo para documentarme.

Quiero ver si el sistema funciona o es una tontería.

Leyre: ¡Pues claro que funciona!

Yo: ¿Sí? Cuéntame!

Leyre: ¿El qué?

Yo: Que por qué te parece a tí que funciona.

Leyre: Pues mira, porque al ser algo nuevo, te ilusionas más.

No sé, cuando tú nos das los *Landers* es como la recompensa del día a día ¿sabes? No como en otras asignaturas que solo son medias notas y ya.

Aunque lo tuyo sea igual, es distinto. Es que no sé explicarme... pero más o menos es eso. Es hacer lo mismo, pero distinto.

Es algo nuestro

Yo: Entonces, ¿tú crees que dentro de unos años me tendré que inventar otra cosa?

Leyre: Exacto, pero Lucía, tú siempre te estás inventando cosas

Yo; Bueno, lo intento.

Leyre: Jajajaja!

2. SATISFACTORIA

La segunda categoría es la «satisfacción». Como bien explicaba Leyre, en parte es la novedad lo que hace que este sistema produzca una experiencia agradable. Las categorías de diferencia y satisfacción van muy unidas en la mayoría de las opiniones expresadas: “A mí me gusta porque es diferente. No es como lo que solemos hacer en otras asignaturas” “A mí también me gusta porque es una cosa nueva” “Es distinto, divertido porque... porque es distinto”.

Pero no es solo la diferencia lo que genera satisfacción. Es el día a día lo que lo hace gratificante, el obtener “algo” por su trabajo. La gran mayoría de los estudiantes indican que están “más motivados a hacer las cosas”. Y a mí me lo demuestran continuamente. Aunque solo sea por esta pequeña recompensa, **la introducción de este sistema en el aula ha supuesto para mí, como profesora, un antes y un después en la actitud de los estudiantes a la hora de trabajar.** Y es que, como indicaba David, “No es lo mismo hacer algo porque te van a poner un positivo, que hacerlo porque te van a dar 100 *Landers*” “¡No, claro!” añadían otros. Incluso un estudiante me dijo una vez: “A mí me da igual la nota que me pongas luego, pero tú dame *money*”.

La satisfacción, en algunos casos, también tiene que ver con el concepto de bien posicional. No tanto con el hecho de que los *TERRUÑOS* representen dinero. Eso, en seguida pierde importancia porque los identifican más con billetes del *Monopoly* que con dinero de verdad. Podrían ser cromos en lugar de dinero, porque lo que les genera satisfacción es el hecho de tener más que el otro. En el proceso de esta investigación identifiqué que el SISTEMA *TERRUÑO* no mitigaba la competitividad que algunos estudiantes muestran frente a la notas. Pero sí que hace que esta

comparativa fuera menos estancada. Es decir, sí que anula la creación de etiquetas que suelen aparecer ya durante el primer mes en 1º de la ESO: “Yo soy de 5”, “tú eres de 7”, “ella es de 10”. Y hace que la nota en sí, la que aparece en el boletín de notas, sea una incógnita hasta el momento de la SUBASTA. De forma que a veces se encuentran con una nota superior a la esperada. Y otras veces con una menor.

Quizá, en este sentido, podemos decir que, en cuanto a satisfacción, este sistema falla justamente en la SUBASTA; la cual en muchos casos decepciona, y también, bastante a menudo, genera ansiedad. “Me he sentido asustado y muy nervioso. Porque como habías repartido tantas notas, y solo quedaba el cinco pues... Luego me he tranquilizado al ver que solo era yo el que tenía más dinero.” El nivel de ansiedad depende de lo que le importe a cada uno el obtener una u otra calificación. Hay personas que con un 5 se sienten muy satisfechas y otras que lloran desconsoladamente. También hay que tener en cuenta que las decepciones, el encontrarse con una nota diferente a la esperada, se producen casi exclusivamente en 1º de ESO, nivel en el que los estudiantes están acostumbrados a obtener calificaciones muy buenas en Educación Plástica. Por mucho que yo les explico que haberlo hecho correctamente es el mínimo, ellos no asumen que se les exija un extra en esta asignatura. Para mitigar esta desilusión, de la cual me di cuenta a lo largo de la presente investigación, refuerzo la información previa y aviso siempre al empezar la subasta de cuál es la cantidad mínima de *TERRUÑOS* para poder comprar alguna nota.

En cualquier caso, parece que al final la experiencia es positiva. Incluso aquellos que han sentido ansiedad o decepción durante las SUBASTAS, me indican que prefieren que les entregue las notas a

través de esta *performance*, en vez de realizar un intercambio Terruños-Nota directo. “Ya verás cómo mola!” le dijo un alumno repetidor a otro estudiante al inicio de una sesión. Y eso que el estudiante repetidor ya sabía que no tenía suficiente dinero para el 5. **Es un ritual que les gusta hacer, y que ellos mismos valoran precisamente porque entienden que supone una valoración por mi parte**, porque es algo que hago por y para ellos: “Es como más para nosotros” indicó Elisa.

3. PARTICIPATIVA

Una de las sorpresas que me llevé en el proceso de la presente investigación fue descubrir que los estudiantes se sentían parte de la evaluación. Se suponía que este proyecto pretendía visibilizar el carácter unidireccional de la evaluación, el “yo soy la profesora, así que yo soy la que decido qué es arte y qué no lo es en esta clase”. Así que cuando me explicaron que con los *TERRUÑOS* ellos formaban parte de la evaluación, a mí me pareció que les estaba dando una falsa sensación de participación.

Sin embargo, al profundizar en la investigación me di cuenta de que, efectivamente, ellos tenían razón. **El PROYECTO *TERRUÑO* es una experiencia participativa, genera interacción entre los participantes y les permite actuar.** Porque, aun cuando yo soy la que tomo las decisiones, tengo muy en cuenta sus opiniones; y siempre suelo darles la oportunidad de mejorar sus trabajos. Los estudiantes se sienten partícipes en el sentido de que las reglas, aun cuando están ya diseñadas, son muy claras y les permiten tomar decisiones al respecto. “En un examen tienes un 7⁵ y es lo que tienes, no puedes llevarte el examen a casa y ver cómo puedes mejorarlo.”

comentaba Fernando. Efectivamente, la única opción que queda ante la nota de un examen es intentar subir la media sacando más nota en el siguiente. Pero ese otro examen, generalmente, trata de cuestiones diferentes. Es decir, con el Sistema *TERRUÑO* ellos se sienten responsables de su propia nota. Y esto también tiene mucho que ver con que es un método de evaluación que se centra en lo que ellos hacen en el día a día. “A veces te estudias cosas que no caen en un examen. Pero tú, más o menos, tienes en cuenta todo lo que hacemos”.

Por tanto, además de participativa, o quizá precisamente porque es participativa, esta evaluación es formativa: ellos entienden que son los responsables de su propio aprendizaje y de su evaluación. Tienen herramientas y posibilidades para poder modificar o reajustar el proceso sobre la marcha, durante el propio proceso. Pueden decidir si “conformarse” con una calificación o ir a por más, siendo conscientes de que ese “a por más” no tiene por qué tener que ver con el aprendizaje concreto de la asignatura, sino que es una elección propia, una manera de probarse a sí mismos.

Otro de los motivos que hace que los estudiantes consideren que el método *TERRUÑO* promueve la responsabilidad, es que se trata de una simulación de lo que sucede en el mundo adulto. Especialmente los estudiantes de 1º de la ESO entienden que es una forma de «jugar» a ser mayores: “Es como en el mundo real, que si no trabajas no hay dinero.” Sienten que de alguna manera lo que están haciendo en el instituto tendrá su repercusión en el mundo laboral al que se enfrentarán en el futuro.

4. MATERIAL

La responsabilidad que sienten también tiene que ver con el hecho de que ellos son los guardianes de sus notas: “lo tienes, tú, ahí, como si fuera tuyo”, “lo guardas y te responsabilizas de ello”. Aunque a la hora de la verdad, esto también es un simulacro porque lo realmente importante no es la cantidad de *TERRUÑOS* que ellos tienen, sino la cantidad que yo tengo anotada en mi cuaderno de cuentas. Pero por supuesto, **el hecho de que los *TERRUÑOS* sean un papel físico es parte fundamental de la performance, y por ende del acto performativo.** Lo interesante de este proyecto es que literalmente obtienen algo por sus trabajos. Ese “algo”, como ya he dicho no tienen por qué ser dinero ficticio. Podrían haber sido cromos, pines, gominolas o gallifantes, lo importante es que se trata de un objeto físico. Decirles “que sepas que tienes 300T por este trabajo” no aportaría gran cosa a lo que es la evaluación tradicional, y no generaría este cambio en el proceso de valoración del aprendizaje. La satisfacción y la participación se basan en que los *TERRUÑOS* son objetos matéricos, no entes abstractos.

Hace poco, durante el transcurso de una guardia, un estudiante al que nunca he dado clase me preguntó algo en relación con este concepto de «matérico»: “¿Qué es eso de lo que todo el mundo habla de que pagas los trabajos con dinero?” “¡Pues eso!— le dije yo, que tenía pocas ganas de hablar— que doy dinero a cambio de sus obras de arte” “Pero ¿ese dinero de dónde lo sacas?” “¡Eso, eso!” dijeron otros que sí que me habían tenido de profesora mientras se acercaban al corrillo que ya se había formado. “Pues los imprimo yo en mi casa”. “¡Ah!” tardaron un poco en reaccionar. “¡Ah ,claro!” volvieron a repetir. Se notaba que estaban sorprendidos.

“Pero entonces, se pueden falsificar, ¿no?” me dijo el primero. “Se podría, supongo” contesté yo tranquilamente. “¿Y nunca nadie lo ha intentado?” “No, nunca nadie ha intentado darme dinero falso”. Entonces Leyre, que había estado conmigo en 1º de ESO se apresuró a contestar: “Pero están impresos en un papel especial.” “Sí bueno, eso es verdad” respondí, y entonces todos se calmaron. Lo que no añadí es que ese papel especial no era más que papel de dibujo, un papel de gramaje fino pero con algo de textura muy fácil de obtener en cualquier papelería.

La verdad es que el tema de la falsificación fue algo que me planteé a priori, y que pensaba ir resolviendo sobre la marcha con algún tipo de sello. Pero como este problema nunca surgió, no tuve necesidad de resolverlo. Supongo que eran muy conscientes de que por mucho dinero que me dijeran que tenían, no servía de nada si no se correspondía con mi cuaderno de cuentas. Este hecho anulaba también la posibilidad de hurtos o intercambios entre ellos.

5. SIGNIFICATIVA

Una de las cuestiones que a mí más me preocupaban a la hora de valorar las ventajas de este nuevo sistema de evaluación, era saber si para los estudiantes la cantidad recibida de *TERRUÑOS* poseía significado. Es decir, si les proporcionaba la información necesaria para que ellos avanzaran o modificaran su proceso de aprendizaje. Ya he comentado que a menudo surgían decepciones a partir de las SUBASTAS, y esta situación a mí me generaba malestar y dudas. Ese fue el motivo de que organizara el grupo de discusión antes de la SUBASTA. Quería saber si ellos eran conscientes de lo que yo quería transmitirles en cada pago de *TERRUÑOS*.

La respuesta fue positiva: “**Sabes lo que tienes, por lo que estás recibiendo ese... mérito.** De la otra manera, con positivos no sabes exactamente lo que vale en el total de la nota”. Eso era cierto, muchos profesores no especifican el valor de las notas de clase en el contexto del total de la calificación. En general esos «positivos» y «negativos» sirven más para redondear que para hacer un cálculo exacto. Y con este sistema, como ya hemos visto, los *TERRUÑOS* obtenidos en el día a día también contaban. Sin embargo, a pesar de este sí rotundo en los grupos de discusión, yo seguía teniendo mis dudas. Por eso decidí reforzar la información cada vez que entregaba *TERRUÑOS* por un trabajo: “En este trabajo he pagado 100 *T* a todos los que me lo habéis entregado correctamente, 200 *T* a los que me lo habéis entregado correctamente y bien presentado, y a Carmen le he entregado 500 *T* porque realmente su trabajo es una pasada”. También me hice más sistemática a la hora de avisar a los que preveía que podían suspender: “Si solo ganas 100 *T* en cada proyecto entregado, y no obtienes más por el trabajo diario, corres el riesgo de no tener lo suficiente para comprar el 5 al final de la evaluación”.

Otra de las confusiones que detecté que debía solucionar se refería a la forma de decidir las notas antes de la SUBASTA. La mayoría de los estudiantes se sorprendían cuando la SUBASTA no empezaba con un 10. “¿Y el 10?” “Bueno, no considero que en esta evaluación tenga que haber un 10”. Incluso algunos estudiantes daban por hecho que siempre tenía que haber algún suspenso: “en otras asignaturas, como Música, si nos esforzamos todos, a lo mejor podemos aprobar. Pero en ésta no, porque va a suspender alguien seguro” indicaba Fran durante un grupo de discusión. Antes de que yo pudiera rebatirle esta idea, Coral se adelantó: “A ver, si tú no apruebas es porque no has trabajado. Si la profesora considera que cinco personas se merecen un 5, tiene los Cincos preparados, si considera que nadie debe tener un 6, pues no hay ningún

Seis, y ya está”. Esta problemática respecto a la manera en la que yo decidía las notas era el punto clave del SISTEMA *TERRUÑO*. Y en contra de lo que yo suponía, cuando explicaba la manera en la que decidía las notas el día de antes todos se quedaban bastante conformes. Incluso algunos grupos (dos de un total de quince), a los que no parecía gustarles el sistema, votaron seguir con los *TERRUÑOS* una vez les expliqué el procedimiento. **Por lo visto, el factor humano del sistema les parecía coherente.** También descubrí, en contra de mis expectativas, que el desvelar la incógnita del proceso no restaba interés por la SUBASTA, simplemente rebajaba la ansiedad porque tenían más certezas sobre cuál iba a ser su nota. “Pero si es que es muy sencillo— decía Sonia durante una charla que tuvimos terminada la Primera Evaluación— si trabajas apruebas, si no suspendes, y si trabajas con dedicación y se te va la pinza, como dice la profesora, pues sacas buenas notas”.

En el proceso de investigación me di cuenta de que, como en toda metodología o proceso didáctico, era necesario un tiempo de adaptación. Los estudiantes tenían que adaptarse a mi manera de dar clase, y también a mi escala de valores. Esa adaptación era parte de su formación. Tras muchas reflexiones y relecturas mi conclusión respecto a si se entendía el significado de los *TERRUÑOS* fue la siguiente: **los estudiantes no entienden perfectamente la relación TERRUÑO-Calificación del boletín. Pero sí ven la relación TERRUÑO-proceso de trabajo.** Y eso era, en realidad, lo que a mí me importaba: que entendieran el significado de los *TERRUÑOS* como proceso de la evaluación formativa. Que después esa cantidad de *TERRUÑOS* se ajustara a su escala de valores en términos de Calificación, era lo de menos. Al fin y al cabo, no todos otorgamos a un 5 o un 7 el mismo significado.

6. REFLEXIVA

Una categoría que, como ya hemos dicho, no identificamos en el análisis del primer grupo de discusión, pero que claramente estaba presente en este trabajo era la de «Reflexiva». **El Sistema *TERRUÑO* favorecía que los estudiantes reflexionaran sobre la manera en la que se les evalúa.** No solo en la materia de Educación Plástica y Visual, sino en todas en general. Es cierto que, por un lado, el SISTEMA *TERRUÑO* se instaló en sus vidas de una manera totalmente natural. Carol, compañera de Pedagogías Invisibles, quedó fascinada por la manera en la que los estudiantes hablaban de estos billetes como de algo cotidiano y vivencial. No era la única, Teresa, profesora de inglés, y Dana, la auxiliar de conversación, también me proporcionaron anécdotas sobre la manera en la que los estudiantes tenían interiorizados esta forma de intercambiar billetes y tareas escolares. Pero a la vez, se trataba de un cuerpo extraño que se había instalado en sus vidas y que hacía que se preguntaran el por qué de este sistema.

“Profe, ¿por qué elegiste los *TERRUÑOS* en vez de poner nota?” me preguntó Sergio al inicio un grupo de discusión en el que yo quería conocer su opinión sobre este sistema. “¿Por qué crees tú?” le contesté. Pero entonces Irene intervino: “Para que sea más divertido, ¿no?” Y uno tras otro empezaron a dar sus opiniones. “Yo tengo la respuesta,— anunció Cristofer— porque es más original que los demás profesores.” “¡Porque tiene personalidad!” añadió Carlos. “Bueno, no es por eso,— contesté sin saber muy bien si lo decían en serio o se estaban burlando de mí— pero un poco sí. ¿Cómo voy a pedirlos que hagáis cosas diferentes si no empiezo yo a hacer también las cosas de otro modo?”

“Yo, profesora,— me contó Fran en otra ocasión— la primera vez que oí la palabra Terruño, pensé que nos ibas a dar un trozo de terrón. ¿Sabes? Un trozo de terrón del campo” “Sí sí, es que de ahí viene el nombre— le contesté— Estos billetes hacen referencia a los terrones de un campo, de la misma manera que los billetes de verdad hacen referencia al oro que hay en el banco” “¿Y para qué quiero yo un terrón?” “¿Y para qué quieres un trozo de oro?” “Hombre pues para...” “Digo el trozo en sí— le aclaré antes de que me contestara— no me digas que para comprar cosas porque para eso tienes los billetes” “Ya pues... no claro, no sé, ¿para enseñárselo a mis amigos?—dijo. Y en seguida añadió— No, para nada”. Entonces Lidia intervino: “Pero el oro es máspreciado que la tierra” “Bueno, no sé yo si estoy de acuerdo — contesté yo— El oro es un metal precioso que además escasea, no como la tierra. Pero la tierra tiene mucho más valor potencial que un trozo de oro.” Todos nos quedamos en silencio mirando al horizonte. Estábamos dibujando acuarelas al aire libre y durante unos minutos nadie movió el pincel. “A veces no le damos importancia a cosas que son fundamentales— dije yo rompiendo el silencio— Con el dinero podemos comprar muchas cosas, y con los *TERRUÑOS* podéis comprar nota. Lo cual no deja de ser una tontería, **porque lo que realmente importa no es el numerito que os lleváis en el boletín de notas, sino lo que habéis aprendido en el proceso de conseguir la nota.**”

3.3.2 CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS SECUNDARIOS

Al inicio de este proyecto identificamos una serie de problemas concretos en torno a la evaluación. Nuestro objetivo era solucionar estos problemas, y en consecuencia, nos hicimos una serie de preguntas que queríamos resolver.

- 1) ¿Podemos utilizar otros lenguajes que representen el aprendizaje?
- 2) ¿Podemos reivindicar la reflexión como parte legítima de la evaluación?
- 3) ¿Podemos integrar la evaluación dentro del conocimiento propio de la asignatura?

A continuación daremos respuesta a estas preguntas secundarias, relacionando cada una de ellas con las categorías que hemos identificado en el análisis de datos.

1) UTILIZAR OTROS LENGUAJES PARA REPRESENTAR EL APRENDIZAJE

En relación con el **Objetivo 1: Utilizar otros lenguajes para representar el aprendizaje**; ya hemos visto que efectivamente se puede, y que además sí favorece el aprendizaje en nuestra asignatura. La introducción de elementos **diferentes** en el aula provoca un desajuste cognitivo en los alumnos que hace que estén más receptivos a los contenidos de la asignatura. Además, al ser un proceso **satisfactorio**, genera motivación y deseo, lo que indudablemente es beneficioso para el aprendizaje. Este otro lenguaje de representación no tiene por qué ser necesariamente

un objeto **material**, pero como hemos visto, es una de las características mejor valoradas por los estudiantes pues se sienten más vinculados hacia el símbolo en sí. Por último, es importante que los símbolos tengan una relación de **significado** con aquello que quieren representar, y en este caso consideramos que efectivamente es así.

1. DIFERENTE	1) Utilizar otros lenguajes para representar el aprendizaje
2. SATISFACTORIA	
3. PARTICIPATIVA	2) Reivindicar la reflexión como parte del proceso de evaluación
4. MATERIAL	
5. SIGNIFICATIVA	3) Integrar la evaluación dentro de los conocimientos de la asignatura
6. REFLEXIVA	

Tabla 8: Categorías relacionadas con el Objetivo 1.

2) REIVINDICAR LA REFLEXIÓN COMO PARTE DEL PROCESO DE EVALUACIÓN

Consideramos que el **Objetivo 2: Reivindicar la reflexión como parte del proceso de evaluación**; está directamente relacionado con la categoría de **diferente**, puesto que es esa diferencia la que nos genera extrañeza acerca de la realidad que conocemos de forma cotidiana,

y nos permite iniciar la reflexión respecto de lo que está sucediendo a nuestro alrededor. La reflexión también está relacionada con la **participación**, pues la reflexión tal y como nosotros la entendemos solo tiene sentido a través del intercambio de ideas. Por tanto, la reflexión del aprendizaje no puede existir si no existe una interacción entre los participantes.

El objetivo de la reflexión es generar **significado** en relación con la evaluación, y por supuesto, generar **reflexión** más allá del veredicto sobre el proceso de aprendizaje.

1. DIFERENTE	1) Utilizar otros lenguajes para representar el aprendizaje
2. SATISFACTORIA	
3. PARTICIPATIVA	2) Reivindicar la reflexión como parte del proceso de evaluación
4. MATERIAL	
5. SIGNIFICATIVA	3) Integrar la evaluación dentro de los conocimientos de la asignatura
6. REFLEXIVA	

Tabla 9: Categorías relacionadas con el Objetivo 2.

3) INTEGRAR LA EVALUACIÓN DENTRO DE LOS CONOCIMIENTOS

La relación entre el **Objetivo 3: Integrar la evaluación dentro de los conocimientos de la asignatura** y las categorías, puede no ser evidente, pero es total. Para empezar, la «diferencia» es la gran herramienta del arte contemporáneo, pues permite romper las estructuras lógicas de nuestro cerebro e introducir nuevos pensamientos. La satisfacción, como ya hemos visto, también es importante en el proceso de aprendizaje; pues si no hay deseo es muy difícil que se produzca un verdadero aprendizaje. Por extensión, la satisfacción (o la insatisfacción, pero en cualquier caso la experiencia emocional) es fundamental en el proceso artístico. Si no se genera una experiencia estética, no se produce significado.

En ese mismo sentido es importante generar una interacción entre los participantes durante la evaluación, si queremos que lo entiendan como un proceso artístico en sí mismo. Si esa interacción se refuerza a través de un objeto material mucho mejor, pues se trabajará de manera preformativa la relación entre los objetos y sus múltiples significados.

Generar reflexión es el objetivo principal del arte contemporáneo, y éste debería ser también el objetivo de la evaluación.

1. DIFERENTE		1) Utilizar otros lenguajes para representar el aprendizaje
2. SATISFACTORIA		
3. PARTICIPATIVA		2) Reivindicar la reflexión como parte del proceso de evaluación
4. MATERIAL		
5. SIGNIFICATIVA		3) Integrar la evaluación dentro de los conocimientos de la asignatura
6. REFLEXIVA		

Tabla 10: Categorías relacionadas con el Objetivo 3.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN PRÁCTICA

CARACTERÍSTICAS = Categorías

1. DIFERENTE

2. SATISFACTORIA

3. PARTICIPATIVA

4. MATERIAL

5. SIGNIFICATIVA

6. REFLEXIVA.

CONSECUCCIÓN

DE LOS OBJETIVOS SECUNDARIOS

① Utilizar otros lenguajes para representar el aprendizaje

② Reivindicar la reflexión como parte del proceso de evaluación

③ Integrar la evaluación dentro de los conocimientos de la asignatura

4. CONCLUSIONES

4. CONCLUSIONES

¿De qué manera favorece el aprendizaje
la EVALUACIÓN CREATIVA?

4.1. Discusión

- ① Utilizar otros lenguajes para representar el aprendizaje → EVALUAR ES DAR VALOR
- ② Reivindicar la reflexión como parte del proceso de evaluación → EVALUAR ES UN PROCESO EURÍSTICO
- ③ Integrar la evaluación dentro de los conocimientos de la asignatura → EVALUAR ES UN ACTO PERFORMATIVO

4.2 RECOMENDACIONES

- ① Evaluar lo evaluable y tasar lo tasable.
 - ② Favorecer la reflexión y dar explicaciones.
 - ③ Generar estrategias creativas de evaluación.
- Es necesario una reducción de número de alumnos por clase.

4.3 FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.

Ya en los capítulos anteriores hemos presentado los resultados concretos de nuestra investigación y analizado las consecuencias que este tipo de evaluación en nuestro proceso didáctico. Toca ahora realizar una serie de reflexiones que nos permitan responder a la Pregunta Fundamental que nos hemos venido haciendo a lo largo de este proyecto:

**¿De qué manera favorece el aprendizaje
nuestra EVALUACIÓN CREATIVA?**

Para ello, y como hemos venido defendiendo a lo largo de este proyecto, no podemos ser estrictos. Muy al contrario, y entendiendo que **este proyecto se enmarca dentro unos Estudios Doctorales en Bellas Artes**, haremos uso de todos los conocimientos que hemos ido desarrollando a lo largo del desarrollo de esta tesis doctoral. La esencia del presente capítulo es, por tanto, plasmar las reflexiones que esta investigación nos han aportado, más allá de lo que nos proponíamos en un principio.

Además de estas reflexiones o discusiones, en el presente capítulo enunciaremos una serie de recomendaciones a tener en cuenta en caso de que el lector decida desarrollar su propia metodología de evaluación creativa; así como un conjunto de propuestas para futuras líneas de investigación que consideramos abre esta tesis.

4.1 DISCUSIÓN ¿LA EVALUACIÓN CREATIVA FAVORECE EL APRENDIZAJE?

Para responder a la Pregunta Principal, vamos a seguir el mismo esquema que hemos marcado a lo largo de la toda investigación; dividiendo la cuestión en preguntas más concretas.

¿De qué manera favorece el aprendizaje el...

- 1)... utilizar otros lenguajes para representar la evaluación?
- 2)... reivindicar la reflexión como parte legítima de la evaluación?
- 3)... integrar la evaluación dentro del conocimiento propio de la asignatura?

4.1.1 USO DE OTROS LENGUAJES PARA REPRESENTAR EL APRENDIZAJE

«Toda fotografía es una ficción que se presenta como verdadera» (2012: 17) indica Joan Fontcuberta en su libro *El Beso de Judas*; un texto que, como todos sus proyectos, analiza la relación que se establece entre la imagen (o por extensión cualquier símbolo) con su referente (lo que quiere representar). De ello también habla Ronald Barthes en otro de los textos esenciales sobre fotografía: *La Cámara Lúcida*. Ambos nos hablan de la mentira que supone identificar una fotografía con la realidad. Y aun cuando entendemos lo que nos están diciendo, seguimos empeñados en equiparar símbolo y significado.

En el mundo educativo, cuya función (a priori) es mostrar al estudiante la realidad del mundo en el que habita, esta ficción también existe. Un claro ejemplo de esta confusión imagen-realidad son las calificaciones, meros números que identificamos inequívocamente con aquello que representan: el aprendizaje. Se trata de símbolos que, gracias a su aparente exactitud, confundimos con la verdad objetiva, cuando, en realidad, no hay nada menos objetivo que el aprendizaje.

Hemos acordado que una buena calificación indica que un estudiante tiene altos conocimientos sobre un tema concreto. Pero esto no es solo falso, es que además es mentira; **porque lo que una calificación alta indica es, simple y llanamente, que el estudiante ha dado al corrector lo que éste quería**, y de la forma en la que lo quería. Esto es así, gran parte de nuestro bagaje como estudiantes consiste en averiguar qué es lo que nuestro profesor quiere de nosotros, para después intentar dárselo. Así es como nos preparamos para los exámenes. Así es como obtenemos un número en nuestro boletín de notas. Así es como nos hacemos con nuestra “marca”. Y reconocer esta realidad no es más que el primer paso para dejar de perpetuar la mentira que suponen las certificaciones como evidencia del aprendizaje. Si realmente queremos enseñar a nuestros estudiantes a ser críticos con la realidad que les rodea, ¿no deberíamos empezar por el principio? ¿por evidenciar algo que nos es tan próximo?

La solución, que desde este proyecto planteamos, parte de las mismas premisas que se utilizan en el arte contemporáneo. De la misma manera que el arte juega con los sistemas de representación y crea artificios para evidenciar la falta de realidad en las imágenes, consideramos que **representar el aprendizaje a través de modelos menos categóricas es una muy buena**

opción para evidenciar que las calificaciones no son la realidad. Pero este cambio simbólico no debe hacerse de cualquier manera. Es cierto que el mero hecho de sustituir los números tradicionales por otros símbolos generará un choque cognitivo en la mente de los estudiantes. Todo lo diferente, chocante, sorprendente, supondrá un cambio de actitud en ellos; y facilitará eso tan propio del arte contemporáneo como es el «extrañamiento» y la consecuente búsqueda de una nueva perspectiva para apreciar la realidad. Pero, aun así, el nuevo sistema de representación debería ser algo satisfactorio, benévolo, y que genere motivación. Es importante que no cree ansiedad, ni rencor, sino que sea algo que los estudiantes estén deseando conseguir. Como bien indica Dewey:

«Quizás la mayor de todas las falacias pedagógicas es la idea de que una persona aprende sólo aquella cosa particular que está estudiando en un tiempo dado. El aprender colateral con la formación de actitudes duraderas, de gustos y disgustos, puede ser, y es a menudo, mucho más importante que las lecciones de ortografía o historia que se aprenden. Pues esas actitudes son fundamentalmente lo que cuentan en lo futuro. **La actitud más importante que se puede formar es la de desear seguir aprendiendo.**» (Dewey, 2010: 90).

Es por ello que el proceso de evaluación debe ser siempre un proceso en el que alentemos al estudiante a seguir adelante, a continuar queriéndose esforzar, a prolongar su aprendizaje mucho más lejos de lo que nosotros jamás le podremos seguir. Ésta es la verdadera tarea de un profesor que enseña conceptos que sabe que sus estudiantes van a olvidar. «Lo que realmente debe hacer un buen profesor es contagiar su entusiasmo» (Navarro, 2008: 10).

El símbolo de la evaluación debe ser algo valioso, porque (y esto es algo que los profesores olvidamos muy a menudo) **evaluar es dar valor**. Un estudiante necesita sentirse valorado para aprender. Porque, si no, ¿cómo va a saber que lo que está haciendo lo está haciendo “bien”? O mal, o correctamente, o que puede mejorarlo, o que debería probar otras opciones,... En un proceso de aprendizaje, cuando uno no tiene ninguna experiencia, necesita de una serie de orientaciones que le den pistas sobre lo que está haciendo. E incluso si eres un profesional experimentado, con un gran bagaje crítico, también necesitas de un «otro» para saber hacia donde estás yendo.

Recuerdo, por ejemplo, que cuando leí *Cien Años de Soledad*, me pareció un relato tan genial que me pregunté si García Márquez sería consciente, mientras lo escribía, de que estaba creando una obra maestra. Ya entonces pensé que alguien tenía que habérselo dicho; porque me resulta inconcebible pensar que uno sólo pueda darse cuenta de algo así mientras se encuentra tan implicado en el proceso de crear. Es un tipo de información que solo te puede dar otro. Pero es que, además, uno tiene que ser capaz de entenderlo. No basta con que te digan que lo que has hecho es genial, necesitas comprender qué es lo que está haciendo. En el mundo del arte no entender por qué se le da tanto valor a lo que uno hace es tan peligrosos o más que no ser valorado; porque no te permite avanzar. En todo proceso creativo en el que no hay fórmulas precisas, es muy importante ser medianamente consciente de lo que se está haciendo. Y para eso necesitamos el reconocimiento del otro, alguien que nos valore y nos empuje hacia delante; o corrija nuestra trayectoria en el caso de que sea necesario.

Existen opiniones que afirman que el equilibrio emocional pasa por no necesitar ninguna aprobación. Pero no sé hasta que punto esto es real, o siquiera posible. Mi experiencia me dice que, tanto dentro como fuera del Sistema Educativo, el ser humano necesita del reconocimiento de sus semejantes para realizar cualquier acción más allá del placer. Y en el aprendizaje, el proceso no siempre es placentero. A menudo necesitamos un impulso externo, a alguien que nos diga que está bien lo que estamos haciendo. Necesitamos algunas evidencias que nos indiquen que hacia donde vamos es un buen lugar. Claro que... **¿cómo de evidentes son las evidencias?**

Fontcuberta nos habla en su libro de una pareja de artistas, Mike Mandel y Larry Sultan que, en 1977, publicaron un libro de fotografías llamado *Evidence* (Evidencia) junto con una exposición homónima en el San Francisco Museum of Modern Art. El proyecto fue la culminación de tres años de investigación a través de archivos de agencias gubernamentales, instituciones educativas, hospitales, corporaciones privadas, departamentos de policía,... todos en Estados Unidos. Cada fotografía era considerada en su contexto una «evidencia» de un hecho concreto, pues transmitían una información precisa. Pero descontextualizadas estas imágenes evidenciaban precisamente todo lo contrario: la imposibilidad de tener certezas sobre lo que estamos viendo. Lo que estos artistas nos enseñan es que la evidencia es un efecto que solo opera en su contexto, y que no tiene sentido fuera de él. Por eso la forma de expresar los resultados que determina la legislación educativa, no deberían tener sentido fuera de este contexto. No debería, tal y como sucede, ser utilizado como «imagen de marca» más allá del proceso de aprendizaje de una asignatura en concreto.



Imagen 94: Imagen del libro *Evidence*, (1977) realizado por Mike Mandal y Larry Sultan.

Recuperado en <http://larrysultan.com/gallery/evidence/>

Es por esto, que considero lícito generar otros símbolos paralelos que no enturbien la percepción que tenemos de la realidad: unos objetos con simbolismo propio, que sean matéricos y metafóricos, y que no mientan en sus pretensiones. Que evidencien que lo que se valora en una evaluación es si un estudiante ha dado o no al corrector lo que éste le pedía.

«Lo importante no es esa mentira inevitable. Lo importante es como lo usa el fotógrafo, a qué intenciones sirve. Lo importante, en suma, es el control ejercido por el fotógrafo para imponer una dirección ética a su mentira. El buen fotógrafo es el que miente bien la verdad.» (Fontcuberta, 2012: 17).

Y siguiendo estos parámetros es importante que el buen profesor tome conciencia de su responsabilidad ética para con sus estudiantes y no sustituya un ídolo por otro. El estudiante no debe confundir el valor con el premio. La función del profesor no es dar premios, sino orientar y dar confianza al estudiante respecto de lo que está haciendo. Para ello tiene que exigirle, alentarle a avanzar por sí mismo, demandarle un esfuerzo. El profesor también debe valorar su propio trabajo y los conocimientos que está compartiendo con los estudiantes. Solo así podrá concienciar a sus estudiantes de que **las notas no son el resultado del aprendizaje, sino que el resultado del aprendizaje son las experiencias que cada uno amontona en su mochila vital.**

Una evaluación que utiliza otros lenguajes para representar el aprendizaje no es más que una manera de dar valor a ese aprendizaje. Puesto que, al fin y al cabo:

EVALUAR ES DAR VALOR

4.1.2 REIVINDICAR LA REFLEXIÓN COMO PARTE DE LA EVALUACIÓN

En relación con ese concepto de experiencias del que estábamos hablando, Don Thomson, en su ya mencionado libro *The \$12 million Stuffed shark*, indica, al hablar de la relación marca-arte, que:

«la marca es el resultado final de las experiencias que una compañía crea con sus clientes y los medios de comunicación durante un largo periodo de tiempo.» (2012:12).

Siguiendo con este símil mercantil, y teniendo en cuenta, como ya hemos visto, que las notas son también una marca, podemos decir que, en la mayoría de los casos, **“la calificación es el resultado final de las experiencias que un estudiante crea con sus profesores y el conjunto de la clase durante un largo periodo de tiempo”**.

Sería falso afirmar que las calificaciones no dependen de la relación que un profesor establece con el conjunto de los estudiantes. Y sin embargo, es algo que nos empeñamos en negar y ocultar; y contra lo que intentamos luchar inútilmente. ¿No sería mucho más sencillo asumir que el hecho educativo es un proceso humano y relacional? Esta afirmación no eximiría a los profesores del deber de revisar constantemente el resultado final de esas experiencias. Sería fundamental para no estancarnos en juicios de valor y ser consecuentes con lo que es el aprendizaje: una transformación. Pero partiríamos de una premisa muy clara, y es que **toda valoración es inevitablemente el resultado de una apreciación subjetiva**. Aunque quizá, debería decir que es el resultado de una apreciación “no objetiva”. Pues hay filósofos que, como Guattari, consideran que la subjetividad no existe, sino que es una construcción de la colectividad.

«Nada menos natural que la subjetividad. Nada más construido, elaborado, trabajado» (Bourriaud, 2006:111).

Este concepto de subjetividad colectiva sería incluso más interesante, pues nos permitiría afirmar con más fuerza que «las evaluaciones del arte de los alumnos que realizan los docentes experimentados no son simplemente personales; son la expresión de una opinión de experto basada en la educación» (Freedman 2006: 193); ya que el conocimiento y la experiencia del profesor también serían, de por sí, construcciones sociales.

Lo esencial, en realidad, es admitir que **evaluar no es un proceso algorítmico**. Por mucho que algunos se empeñen, no hay fórmulas para valorar el aprendizaje, ni tampoco para calcular el nivel de creatividad. No podemos valorar este proceso con la misma certeza que medimos la velocidad alcanzada por cuerpos sólidos al caer al vacío. No solo por la complejidad de las variables, las formas de adquirir conocimiento dentro de una misma persona son numerosas, diversas, e incluso mutables; sino porque va en contra de la propia naturaleza del aprendizaje el pretender definir unos parámetros concretos que intervengan en dicha fórmula. No, no cabe duda de que **la evaluación del conocimiento es un proceso heurístico**. Lo cual no significa que sea casual, caótico, o que carezca de rigor. Un proceso de investigación heurístico es un método de conocimiento basado en la intuición y en el descubrimiento por experiencia. Y en este caso, experiencia, se refiere a conocimiento adquirido con la práctica.

La heurística es, además, la manera en la que aprendemos en el mundo del arte. A través de la práctica y la observación aprendemos a saber si una mancha de pigmento y aceite debe ir o no en ese lugar del lienzo. Experimentando acabamos sabiendo cómo mezclar los compuestos “a ojo”

sin necesidad utilizar instrumentos calibrados. Educamos nuestra mirada mirando, y nunca nos forzamos a memorizar; sino que interiorizamos conceptos básicos como que hay que ir “de lo general a lo particular” o que “es mejor insinuar que decir”. Si este adiestramiento, a través de la intuición y la experiencia es lo que configura nuestra forma de ser personal y profesionalmente; si es el motivo por el cual a los artistas se nos valora en nuestra sociedad; ¿por qué, al convertirnos en profesores debemos rechazar esta forma de conocimiento?

No podemos desaprender lo que somos; ni podemos, por mucho que lo diga una Ley, aprender a evaluar objetivamente cuestiones que sabemos certeramente que no son objetivas. El arte tiene su propios procesos de valoración. Los artistas no saben si sus propuestas serán entendidas o no. No pasan un cuestionario para medir el grado de comprensión de sus propuestas. Pero se aproximan a estos datos a través de otros métodos. Métodos que pasan por prestar atención a lo que sucede a su alrededor. Los resultados que obtienen no son más que indicios sobre los que ir construyendo pseudo certezas que les señalan que lo que están haciendo va por el buen camino.

Una exposición tampoco se valora cuantitativamente en base a la cantidad de número de asistentes, sino que se valora en función de “los discursos futuros que genera”¹². De la misma manera, una experiencia escolar, solo podrá valorarse a través de las experiencias futuras que genere. Si evaluar es dar valor, deberíamos empezar por no menospreciar el valor de nuestro proceso de aprendizaje y reivindicar nuestra manera de adquirir conocimiento. Porque el arte tiene mucho que ofrecer al mundo de la educación.

El propio Eisner, en un artículo de 2002 titulado *What can education learn from the arts about the*

12. Manuel Borja-Videl, 2010 durante el Curso de Comisariado y Gestión Expositiva: La exposición como discurso, realizado en el CBA, Madrid.

practice of education? (¿Qué es lo que la educación puede aprender del arte en relación con la práctica educativa?) indicaba lo siguiente:

«Para cumplir con su objetivo el artista necesita ver, es decir, experimentar las relaciones cualitativas que surgen en su trabajo y hacer juicios sobre ellos. Hacer juicios sobre cómo las cualidades deben ser organizadas no depende de la veracidad de una fórmula, no hay nada en el proceso artístico que tenga que ver con la formulación de algoritmos o que se resuelva a través de operaciones aritméticas básicas. En la ortografía y la aritmética hay respuestas correctas, respuestas cuya corrección puede ser comprobada. En las artes se hacen juicios en ausencia de reglas. Por supuesto que hay estilos de trabajo que sirven como modelos para el trabajo en las diversas artes, pero lo que constituye las relaciones cualitativas adecuadas para cualquier trabajo en particular es intrínseco a ese trabajo en particular. [...] Lo que el arte enseña a los estudiantes es a actuar y a juzgar en ausencia de normas, a confiar en la sensación, a prestar atención a los matices, para actuar y evaluar las consecuencias de las decisiones que ha tomado, y a revisarlas para hacer otras elecciones. (Eisner, 2002:7)

Trabajando a través del arte se cultivan los modos de pensar y de sentir que he descrito, no se puede tener éxito en el arte sin tales habilidades cognitivas. Estas formas de conocimiento integran sentir y el pensar de tal manera que se hacen inseparables. Uno sabe que está haciendo lo correcto porque siente las relaciones entre lo sensible y lo conceptual. (Eisner 2002: 8).

Evaluar no consiste en emitir un veredicto. La evaluación es un proceso en sí mismo en el que, tanto el profesor-artista, como los estudiantes, deben tomarse su tiempo para reflexionar sobre su práctica y sus consecuencias.

La evaluación también debe reconocer la ausencia de un resultado concreto. Una cosa es que representemos el aprendizaje a través de símbolos, y otra cosa es considerar que ese símbolo sea el resultado de la evaluación. No lo es. La evaluación es siempre un proceso inacabado, porque la educación también lo es.

«La enseñanza es una estrategia frente a una tarea imposible, poniendo muy alto el nivel de exigencia para los profesionales implicados en ella. [...] Es un proceso sin meta ni final: cuando se llega a un objetivo, deben perseguirse otros y siempre, después de éstos, surgirán más. Pero esta tarea, concreta y utópica, es la que hace al individuo cada vez más hombre» (Stenhouse 1987: 16).

La musicóloga Susan McLary, en su texto *Conventional Wisdom: the Content of Musical Form* (*Sabiduría Convencional: el Contenido de las Formas Musicales*, sin traducción al castellano), expone la idea de que el lenguaje tonal del siglo XVIII, que consolida conceptos musicales provenientes de la Ilustración, contribuye a generar en el público la necesidad de resolver una composición a través de un equilibrio entre momentos de tensión y momentos de reposo. Es decir, que por mucho que el compositor provoque desesperación en el oyente, tanto uno como otro saben que todo esto se resolverá tal y como debe ser. Lo que McLay defiende es que **hemos sido culturalmente educados en la necesidad de obtener finales resueltos**. Pero que ese, digamos culmen, no es más que una necesidad cultural que nos hemos creado.



Imagen 95: *La Piedad Rondanini* (1564) obra de Miguel Ángel considerada inacabada.

Recuperado en: http://es.wikipedia.org/wiki/Piedad_Rondanini#mediaviewer/Archivo:Michelangelo_piet%C3%A0_rondanini.jpg

Por el contrario, la mayoría de las propuestas artísticas contemporáneas (tanto musicales, como plásticas o teatrales) plantean finales abiertos, ambiguos y no resueltos que generan en nosotros esa ansiedad propia de quien no ve satisfechos sus deseos. Me atrevería a decir que, aun cuando los finales «no resueltos» no son solo propios del arte contemporáneo, ese es uno de los motivos principales por los que el gran público manifiesta rechazo a ciertas propuestas contemporáneas: porque les genera una ansiedad que no queda apaciguada.

En el mundo de la educación la necesidad de obtener una respuesta certera se manifiesta exponencialmente. Tanto el profesor como el estudiante, demandan respuestas concretas, y generan ansiedad ante cualquier contestación ambigua o no resuelta. Como bien indica Eisner: «Abrirse a la incertidumbre no es una cualidad de nuestro entorno educativo actual» (2002: 10). Sin embargo, debería serlo, porque en la sociedad actual existen numerosas situaciones ambiguas o paradójicas a las que el ser humano debe enfrentarse sin tener certezas. La educación artística apacigua esa ansiedad enfrentando al estudiante a situaciones en las que no es posible encontrar respuestas concretas. Pero **si en nuestro proceso de evaluación no respetamos el valor de la incertidumbre, de la reflexión, y de las sensaciones¹⁴, entonces nada de lo que hagamos en el aula tendrá sentido.**

Una evaluación que reivindica la reflexión, la ambigüedad y lo sensorial como parte del proceso de evaluación, favorece el aprendizaje. Porque

EVALUAR ES UN PROCESO EURÍSTICO

14. Al fin y al cabo fue una sensación lo que me hizo iniciar este proyecto, página 28.

4.1.3 INTEGRAR LA EVALUACIÓN COMO CONTENIDO

Está claro que si, en nuestro proceso de evaluación, hacemos uso de otros lenguajes de representación que, además, están directamente relacionados con la manera en la que se valora el arte en el mundo real, estamos integrando la evaluación en los propios contenidos de nuestra asignatura: la educación artística. No solo porque «los alumnos aprenden más sobre la complejidad de evaluar el arte cuando los educadores les dan modelos de los modos en que se realizan los juicios artísticos serios» (Freeman, 2006: 192), sino porque les estamos enseñando que no existe una única forma de expresar un concepto y de representar la realidad. Si añadimos, que en el proceso de evaluación les invitamos a que reflexionen sobre esa realidad y a que entiendan que ésta no es más que el fruto de su propia percepción («la realidad es aquello de lo que puedo hablar con el otro.» (Bourriaud, 2006: 100)]. Entonces, es más que evidente que estamos integrando el proceso de evaluación en el contenido de la materia. Aunque, en realidad, no estamos haciendo nada especialmente novedoso; porque, si lo pensamos bien, **hagamos lo que hagamos, es inevitable que la evaluación forme parte del proceso de conocimiento.**

«Todas las formas de evaluación definen el conocimiento tal y como lo reflejan» (Freeman, 2006: 202). La evaluación es, en sí, un hecho comunicativo; y en su enunciación lo que se dice es tan importante como la forma en la que se dice. Por eso, es fundamental tomar conciencia de este hecho, y meditar sobre la manera en la que debemos actuar si queremos realmente fomentar el pensamiento y la actitud creativa en nuestro aula.

«No todo lo cognoscible se puede articular en forma proposicional» indica Eisner (2012:11)

antes de pasar a explicar como en el mundo Occidental existe una larga tradición filosófica que promueve la idea de que saber algo implica saber formularlo con palabras. Por eso, desde este proyecto, proponemos desarrollar formatos de evaluación que no perpetúen ese modelo lineal, racional y positivista, sino que se acerquen en lo posible a lo simbólico, lo sensorial y lo vivencial. Lo que proponemos es entender la **evaluación como una obra de arte**, y convertir el proceso evaluativo en una experiencia estética.

El término «estético» proviene del griego «*aíszesis*», que significa sensación, y «hay que entenderlo en la actualidad en el sentido mucho más amplio de fijación o representación sensible de la experiencia.» (Jiménez, J. 2002: 241). Según el filósofo José Jiménez:

«En nuestras sociedades, al individuo se le da estructurado su modo de sentir y, por tanto, de pensar y de conocer. La vida se estiliza a través de los flujos de representación que, como una cadena sin fin, producen las tres grandes vías temporáneas no artísticas de experiencia estética: el diseño, en todas sus manifestaciones, la publicidad y los medios de comunicación de masas» (Jiménez, J. 2002: 242).

Es cierto, los alumnos (o quizá debería ampliar el espectro y decir “los ciudadanos”) están cansados de ver siempre lo mismo. Sienten un total hartazgo por las rutinas que se desarrollan dentro de la clase, y necesitan que se les sorprenda. Ante este hecho, Jiménez, ve en el arte y en el juicio estético la posibilidad para despertar de este letargo:

«Si el arte, las distintas artes, sigue teniendo vigencia en nuestro mundo es

precisamente porque gracias a su potencia formativa, a su fuerza de representación, es capaz de poner en pie universos sensibles de sentido, capaces de romper y cuestionar la homogeneidad de la cadena estética continua que mediatiza sin fisuras las formas contemporáneas de la experiencia. [...] Desde un punto de vista filosófico, el arte actual se opone a la estilización, a la configuración estetizada de lo existente, como la verdad se opone a la apariencia» (Jiménez, J. 2002: 242).

Es por ello que debemos convertir la acción educativa y su consecuente evaluación en un proceso artístico. Porque necesitamos de esa potencia formativa que sólo es posible a través del arte. Jiménez no es el único que lo piensa así. Bourriaud reclama para el arte el poder de generar auténticos tejidos sociales.

«El arte ha sido siempre relacional en diferentes grados, o sea, elemento de lo social y fundador del diálogo. [...] el arte se revela particularmente propicio para la expresión de las relaciones, a diferencia de la televisión o la literatura, que reenvían a un espacio de consumo privado y del teatro o el cine, que reúnen pequeñas colectividades frente a imágenes unívocas: no se comenta lo que se ve, el tiempo de la discusión es posterior a la función. A la inversa, en una exposición, aunque se trate de formas inertes, la posibilidad de una discusión inmediata surge en los dos sentidos: percibo, comento, me muevo en un único y mismo espacio. El arte es el lugar de producción de una sociabilidad específica.» (Bourriaud 2006: 14 y 15).

Bourriaud, además, defiende que el arte no debe suceder solo en los espacios museísticos; así que

entiendo que el aula, un lugar tan sumamente social, aunque olvidado como lugar artístico, es el espacio ideal para que se desarrollen estos mecanismos que él llama «relacionales». En su análisis sobre el funcionamiento de este nuevo concepto de la estética, cita a Guattari para justificar como «la *psyché* y lo *socius* se construyen conjuntamente a partir de dispositivos productivos» (Bourriaud, 2006: 108). Si como hemos visto, la relación entre lo social y lo individual es la esencia de la educación; ¡qué mejor lugar para el desarrollo de estrategias artístico-relacionales que el espacio del aula! El propio Guattari (*Caosmosis* 1999) se pregunta «¿**Cómo lograr que una clase escolar se viva como una obra de arte?**» (citado en Bourriaud 2006:129), generando un antecedente en esta idea de arte integrado en la educación formal. Efectivamente, **necesitamos desarrollar en el aula dispositivos que provoquen un tipo de pensamiento que nos lleve a la acción**. Si bien, Bourriaud, no habla de «dispositivos», sino de «intersticio social»:

«Este término, “intersticio”, fue usado por Karl Mark para definir comunidades de intercambio que escapaban al cuadro económico capitalista por no responder a la ley de la ganancia: trueque, ventas a pérdida, producciones autárquicas, etc. El intersticio es un espacio para las relaciones humanas que sugiere posibilidades de intercambio distintas de las vigentes en este sistemas, integrado de manera más o menos armoniosas y abierta en el sistema global. Este es justamente el carácter de la exposición de arte contemporáneo en el campo del comercio de las representaciones: crear espacios libres, duraciones cuyo ritmo se contrapone al que impone la vida cotidiana, favorecer un intercambio humano diferente al de las “zonas de comunicación” impuestas.» (Bourriaud, 2006: págs. 15 y 16).

Y ésta es también la función de la educación: posibilitar que se generen relaciones humanas y pensamientos diferentes. Y para ello debemos pasar de la exposición de conceptos a la interacción del conocimiento con la vida de nuestros estudiantes. **Debemos provocar experiencias**, pero experiencias que generen continuidad; y para ello la evaluación no puede quedarse fuera.

De hecho, Dewey defiende la continuidad como uno de los criterios fundamentales para distinguir las experiencias que son educativas de las que son antieducativas.

«Si una experiencia provoca curiosidad, fortalece la iniciativa y crea deseos y propósitos que son lo suficientemente intensos para elevar a una persona sobre puntos muertos en el futuro, la continuidad actúa de un modo muy diferente. Cada experiencia es una fuerza en movimiento.» (Dewey 2010: 81).

Por tanto, en el aula, no podemos generar procesos artísticos ajenos a la evaluación. Aun cuando hay eventos artísticos que no se pueden cuantificar en términos de nota, la evaluación debe formar parte de estos dispositivos, por lo que tendremos que buscar otros métodos para valorar ese aprendizaje. Métodos que además interaccionen con los estudiantes en el propio proceso de aprendizaje.

La interacción, según Dewey, es el segundo principio esencial para interpretar una experiencia en su función y fuerza educativa. Efectivamente, la participación de los estudiantes en el hecho educativo es esencial para que se produzca el aprendizaje. La interacción entre los procesos, los contenidos y las personas es la esencia misma del aprendizaje.

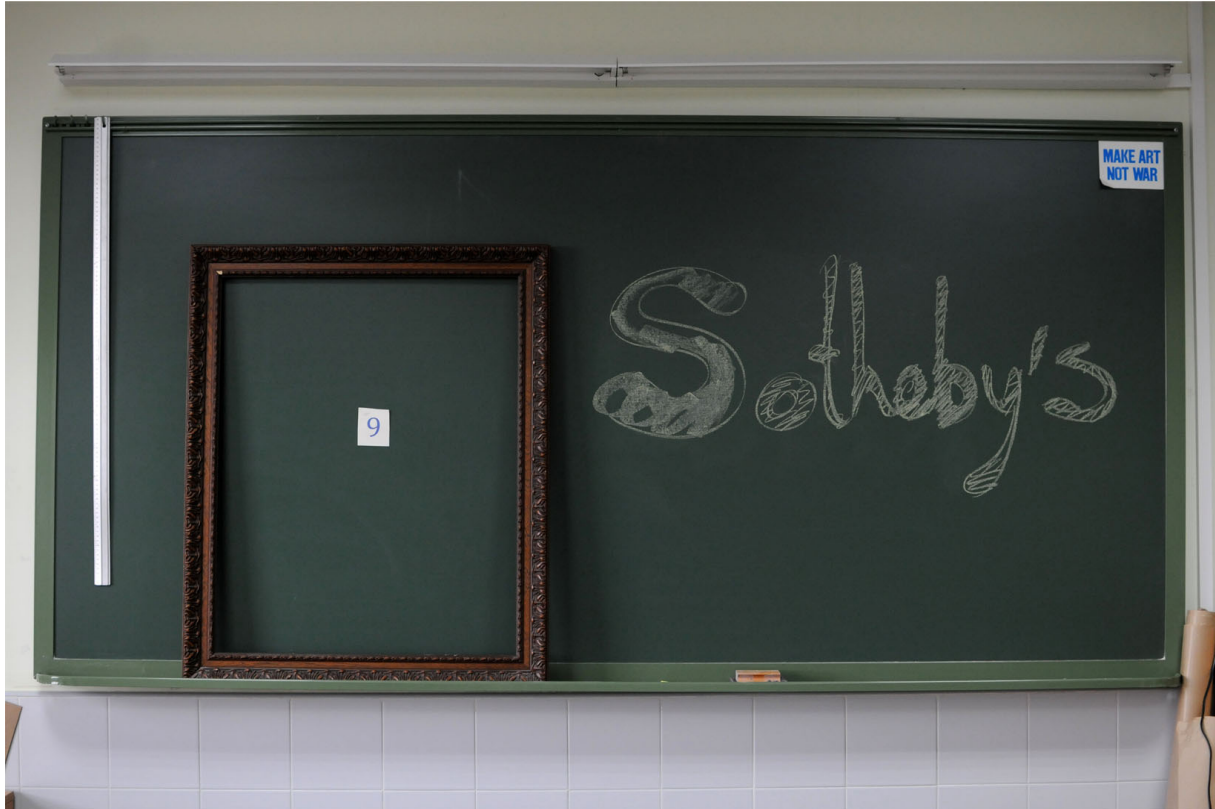


Imagen 96: La pizarra un día de subasta

Ejemplo de *performance* artística desarrollada en un aula de la ESO. (Fotografía realizada por la autora)

Una última característica de la experiencia de la cual Dewey no habla en *Experiencia y Educación*, sino en su otra obra *Arte y experiencia*, es «la conclusión»:

«Tenemos una experiencia cuando el material experimentado sigue su curso hasta un cumplimiento. Entonces y sólo entonces se distingue ésta de otras experiencias y se integra dentro de la corriente general de la experiencia. [...] Queda de tal modo rematada que su fin es una consumación, no un cese.» (Dewey 2008:41).

Puede que esta idea de conclusión, aparente ser contraria al concepto de «final no resuelto» que hemos defendido. La conclusión implica resolución sin ningún tipo de ambigüedades. Sin embargo, hay que tener en cuenta que un desenlace total nunca es posible: la evaluación termina, pero el curso sigue. El final de curso llega, pero seguirán otros cursos. El final de etapa triunfa, y un rito conmemorativo marcará el cierre, pero la vida continúa; y tendremos que seguir aprendiendo. La conclusión propone rematar un proceso, enmarcarlo, pero eso no significa que en el desarrollo de nuestra obra artística no podamos permitirnos el dejar algunos cabos sueltos.

Una evaluación que se construye como obra de arte en sí misma, favorece el aprendizaje de la educación artística, porque pase lo que pase, sea como sea como sea el proceso:

EVALUAR ES UN ACTO PERFORMATIVO.

4.1.4 DISCUSIÓN FINAL

**¿De qué manera favorece el aprendizaje
nuestra EVALUACIÓN CREATIVA?**

Una evaluación que utilice otros lenguajes para representar el aprendizaje favorecerá el propio aprendizaje pues alentará el avance de manera coherente DANDO VALOR al proceso.

Una evaluación que reconozca la subjetividad favorecerá el aprendizaje al generar la reflexión sobre ese proceso, facilitando el desarrollo del aprendizaje en cuanto a PROCESO EURÍSTICO.

Una evaluación que se integre en los propios contenidos de la asignatura favorecerá el aprendizaje, pues permitirá que el estudiante comprenda mejor la naturaleza de esos contenidos, convirtiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje en un ACTO PERFORMATIVO.

4.2 RECOMENDACIONES

Ya desde la introducción dejamos claro que no consideramos que el SISTEMA *TERRUÑO* fuera un método de evaluación 100% exportable a todos los contextos. Por el contrario, entendemos que es necesario que cada profesor utilice este ejemplo como fuente de reflexión para elaborar sus propios mecanismos de evaluación. Sin embargo, para ayudarle en su propia propuesta sí consideramos interesante enunciar una serie de recomendaciones a tener en cuenta a la hora de desarrollar una EVALUACIÓN CREATIVA.

Proponemos, a continuación, una suerte de **protocolo de evaluación** basado en tres pasos.

1) EVALUAR LO EVALUABLE. TASAR LO TASABLE.

El primer paso es tener muy claro que lo que nosotros vamos a estimar no es el aprendizaje de nuestros estudiantes. Valorar lo que cada ser humano aprende en relación con un área determinada de conocimiento es imposible. Cada persona aprende a través de un proceso inconsciente muy difícil de desentrañar. Por lo que es esencial asumir que **el número que como profesores vamos a escribir en el boletín de notas de cada uno de nuestros estudiantes, no se refiere al aprendizaje en sí, sino a otras estimaciones relacionadas con su proceso de trabajo.**

Una vez asumido este hecho, cada profesor (o grupo de profesores, porque generalmente hay que llegar a un acuerdo dentro del Departamento) deberá identificar qué es lo que le interesa que el estudiante aprenda de manera específica, y en relación con esto entender qué es lo que va a evaluar. Ser puntual en las entregas parece no tener nada que ver, a priori, con las enseñanzas artísticas; pero si un profesor considera que es importante para un ciudadano y/o productor cultural entender que la puntualidad no es solo un formalismo, sino que denota responsabilidad con el propio trabajo y con el de los demás; la puntualidad se convierte en un criterio.

Personalmente, le doy mucha importancia a la resolución de problemas y a la perseverancia. Me parece muy importante que los estudiantes sean capaces de tomar sus propias decisiones y que no se rindan ante la primera dificultad. Creo que, los chavales con los que yo trato diariamente están demasiado acostumbrados a que se les diga qué es lo que tienen que hacer. Por eso, en Educación Plástica y Visual, la premisa es que, partiendo de unas pautas (cada vez menos concretas), sean ellos quienes decidan qué van a hacer. Así que, básicamente, lo fundamental para mí es que hagan algo, lo que sea, pero que lo hagan, y lo entreguen. Esto es lo que «taso». Ahora bien, puedo valorar muchas otras cuestiones.

2) REFLEXIONAR Y FAVORECER LA REFLEXIÓN

Una vez que el profesor tiene claro qué es lo que va a calificar, es importante que sea flexible y que recuerde siempre el motivo por el cual generó ese criterio. El objetivo de la calificación no es crear unos estándares fijos. Si así fuera, sería tanto como decir que el estudiante que supera

nuestras expectativas no puede aprender más o avanzar en otras direcciones; y eso sí que es el gran fracaso del Sistema. Por el contrario los criterios deben actuar como guías, sin constreñir la capacidad del profesor para generar el aprendizaje que considere necesario en cada momento. Los criterios deben permitir al profesor estar pendiente de soluciones que a priori no sabía que quería. Y por eso, es también importante valorar esos aprendizajes espontáneos, que surgen en el aula, aun cuando no podemos calificarlos. Puede resultar interesante valorar la posibilidad de explicarle a un estudiante, si se da el caso, que lo que ha hecho o conseguido está bien, es válido, pero que no lo vamos a valorar en términos de calificación.

Es importante que el proceso de evaluación haga partícipes a los estudiantes. Que la evaluación se desarrolle dentro del aula (no en casa del profesor) para que los estudiantes entiendan qué es lo que se les está valorando. Además, considero que el profesor debe estar siempre abierto al diálogo, y dar tantas explicaciones como sean necesarias. Esto es muy importante, y es algo que, en general, se nos olvida. Los profesores no solemos ser conscientes de que parte de nuestra función es explicar los criterios que definen nuestra didáctica. A veces nos sentimos molestos o indignados ante estudiantes o padres que nos demandan información sobre los criterios de calificación porque lo entendemos como un ataque a nuestro juicio profesional. Es cierto que, a menudo, estas demandas parecen irrespetuosas e incluso agresivas; pero estos modales lo único que denotan es falta de conocimiento. Como profesionales que somos debemos ser capaces de encontrar las palabras adecuadas para apaciguar la situación y responder a estas demandas con todas las explicaciones que sean necesarias. No considero que dar explicaciones merme nuestra autoridad profesional. Por el contrario considero que ésta es la mejor manera de dar valor a nuestros juicios y al trabajo que desarrollamos diariamente en el aula.

3) GENERAR ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN CREATIVAS

El último paso de estas recomendaciones consiste en generar estrategias de evaluación que estén relacionadas con lo que realmente queremos que aprendan los estudiantes. La evaluación, lo queramos o no, va a definir siempre la forma en la que se aprenden los contenidos a los que se refiere. Debemos ser conscientes de este hecho y crear propuestas de evaluación que vayan en línea con los contenidos y la metodología que queremos desarrollar en el aula. Es la única manera de no entrar en contradicción respecto de lo que queremos enseñar, y lo que realmente estamos enseñando a través de la evaluación. Las pruebas objetivas (exámenes) son adecuadas si responden a esos criterios básicos. Yo, por ejemplo, en Dibujo Técnico hago exámenes porque quiero saber si los estudiantes son capaces de resolver problemas gráficos por sí solos en un tiempo concreto. Pero en Educación Plástica y Visual no le veo el sentido a hacer exámenes. Para mí el día a día es el examen, y la clave es la observación-participante. A través de las estrategias de investigación cualitativa veo quien trabaja, quien no, quien disfruta, quien sufre, y a quien le da todo igual hasta el día en el que su trabajo se representa a través de una nota. Desarrollando una evaluación informal, día a día, observándolos y hablando con ellos, es posible entender qué es lo que cada estudiante necesita del profesor para avanzar en su asignatura.

Aunque, he de decir, que esta tarea cada vez resulta más difícil. Atender a las necesidades individuales de 20 individuos en una clase supone ya de por sí un gran esfuerzo. Pero conocer las de 30 o 35, es imposible, no puedes llegar a todos. Por tanto, me tomo la licencia, como parte de estas recomendaciones; de reclamar, desde este proyecto, la disminución del número de estudiantes por grupo. Si queremos un proceso de enseñanza-aprendizaje real, es imprescindible cumplir este requisito.

4.3 FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Las propuestas que nos planteamos para desarrollar como futuras investigaciones son tres:

1. Aplicar la propuesta a otros contextos

Es decir, plantearnos la posibilidad de desarrollar modelos de evaluaciones creativas en otros niveles de la educación formal: primaria, ciclos formativos, y especialmente en la Universidad. Dado que es en el contexto universitario en el que se genera la formación de formadores, consideramos fundamental una revisión respecto a las cuestiones relacionadas con la evaluación.

También proponemos la posibilidad de aplicar este modelo de evaluación a otros ámbitos del conocimiento, de manera que la evaluación se integre con los contenidos de Música, Inglés, Ciudadanía, Filosofía, Matemáticas,...

2. Desarrollos Curriculares y Reivindicación del Profesor Investigador

Consideramos que puede ser de gran interés reelaborar este formato para que forme parte de los planteamientos curriculares oficiales en la Educación Secundaria Obligatoria. Así mismo, estimamos necesario desarrollar proyectos de formación para los asesores del Ministerio de Educación, y concienciarles de la necesidad de favorecer el aprendizaje a través de modelos más abiertos y sensibles a los matices propios del conocimiento.

En este sentido, también entendemos que es prioritario reivindicar el papel del profesor-investigador, y de experto conocedor de los problemas concernientes al contexto que ocupa. Debemos encontrar la manera de que el profesorado forme parte de las reformas que se vayan sucediendo respecto del Sistema Educativo.

3. Investigar propuestas relacionados con lo ambiguo e inacabado.

Por último, proponemos la posibilidad de profundizar en la incorporación de estrategias artísticas que enriquezcan el hecho educativo. A lo largo de este proyecto nos hemos hecho conscientes de la necesidad de innovar en las aulas; y de utilizar el arte como medio para desarrollar el conocimiento práctico en otros ámbitos.

Está es, en concreto, la línea que se plantea desarrollar la investigadora principal en cuanto a futuras investigaciones. La propuesta incluye la necesidad de favorecer el intercambio de experiencias entre los docentes; así como la incorporación de aportaciones por parte de profesionales de otros ámbitos de la cultura y la ciencia.

5. BIBLIOGRAFÍA

5.1 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2004). *El Lenguaje Visual*. Barcelona: Paidós.
- , (2009). *La Educación Artística no son Manualidades*. Madrid: Catarata.
- , (2012). *Pedagogías Invisibles*. Madrid: Catarata.
- Antúnez, N. (2008). *Metodologías radicales para la comprensión de las artes visuales en primaria y secundaria en contextos museísticos en Madrid capital*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica.
- Bain, K. (2004). *Lo Que Hacen Los Mejores Profesores Universitarios*. Universidad de Valencia.
- Barlow, M. (2003): *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*, París: ESF.
- Barthes, R. (2009). *La cámara Lúcida*. Barcelona: Paidós.
- Baudrillard, J. (1984): *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.
- Baxandall, M. (1978): *Pintura y vida cotidiana en el Renacimiento*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Beattie, D.K. (1997). *Assessment in Art Education*. Worcester (Massachusetts). Davis Publications.
- Bloom, B., et al (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educativas : manuales I y II*. Buenos Aires: Centro Regional de Ayuda Técnica (A.I.D).
- Bourriaud, N. (2006). *Arte Relacional*. Buenos Aires. Adriana Hidalgo.
- Brent, W. et al. (2004). *La enseñanza del Dibujo a través del Arte*. Barcelona: Paidós.

- Brignoni, S. (2012). *Pensar las Adolescencias*. Buenos Aires. Universitat Oberta de Catalunya.
- Buhijas Tallon, J. (2008). *La Divina Geometría: un viaje iniciático a la Geometría Sagrada al alcance de todos*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Caves, R (2002). *Creative Industries. Contracts between Art and Commerce*. Cambridge: Harvard University Press.
- De Landsheere, G. (1992): *Évaluation continue et examens. Précis de docimologie*. Bruselas: Labor.
- Delgado Baena, FJ. (2011). *El Land Art como recurso didáctico para la Educación Artística*. Tesis Doctoral. Sevilla: Departamento de la Expresión Musical y Plástica.
- DeWal, K & DeWalt, B. (2002). *Participant Observation: A Guide for Fieldworkers*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Dewey, J. (2008). *El Arte como Experiencia*. Barcelona: Paidós.
- , (2010). *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva
- Díaz-Obregón, R. (2003). *Arte Contemporáneo y Educación Artística: Los valores Potencialmente Educativos de la Instalación*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica.
- Eco, U. (2000). *Opera Aperta: Forma e Determinazione nelle poetiche contemporanee*. Milano: Bompiani.
- Edwards, B. (2000). *Nuevo Aprender a Dibujar con el Lado Derecho del Cerebro*. Barcelona: Urano.
- Efland, A. D. et al. (2003). *La Educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.

- Eisner, E. W. (2012). “*What can education learn from the arts about practice of education?*”, The encyclopedia of the informal education. www.infed.org/biblio/eisner_arts_and_the_practice_or_education.htm.
- , (1996). *Evaluating and Assessing the Visual Arts in Education: International Perspectives*. New York: Teacher College.
- Estévez Gantes, J.J (2004). *Una configuración desde el campo expandido para la Educación Artística e en los niveles de Enseñanza Media*. Tesis Doctoral. Valencia: Departamento de Escultura de la Universidad Politécnica.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la Enseñanza*. Madrid: Akal.
- Elkind, D. (1978). *Niños y adolescentes: ensayos interpretativos sobre Jean Piaget*. Barcelona: Oikos-tau.
- Erikson, E. (1972). *Sociedad y Adolescencia*. México: Siglo XXI.
- Erikson, F. (1986), *Qualitative Methods in Research on Teaching*, en M.C. Wittrock (ed.), *Handbook on Research on Teaching*. Nueva York: Macmillan, pp. 119-161.
- Feigen, R. (2000). *Tales from the Art Crypt: The painters, the museums, the curators, the collectors, the auctions, the art*. New York: Knopf.
- Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L. y Riviere Gómez, J. (2010). *Fracaso y Abandono escolar en España*, Colección Estudios Sociales Núm.29, Barcelona: Fundación “la Caixa”.

- Fernández Sierra, J. (coord.) (2002). *Evaluación del rendimiento, evaluación del aprendizaje*. Madrid: Akal.
- Fischer, E. (1978). *La necesidad del Arte*. Barcelona: Península
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*, Madrid: Siglo XXI de España, S.A.
- Fromm, E. (2004). *El Miedo a la Libertad*, Barcelona: Paidós.
- Fontcuberta, J. (2011). *El Beso de Judas*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- , (1996). *Evaluating and Assessing the Visual Arts in Education: International Perspectives*. New York: Teacher College.
- de Gonzalo, M. & Pérez Prieto, P. (2008). *La intención*. Madrid: Entreascuas Editores.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1985). *Naturalistic Enquiry*. Thousand Oaks (CA.): SAGE Publications
- Guilford, J.P. et al. (1994). *Creatividad y Educación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gutiérrez Brito, J. (1999). *Consignas para el «despegue» de un grupo de discusión: un modelo de presentación*. Madrid: EMPIRIA. Revista de Metodología en Ciencias Sociales nº 2.
- , (2001). *Elementos no-técnicos para la conducción de un grupo de discusión*. Madrid: EMPIRIA. Revista de Metodología en Ciencias Sociales nº 4.
- Gutiérrez Párraga, T. (2005). *La significación del Juego en el Arte Moderno y sus implicaciones en la Educación Artística*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica.

- Hall, S. (1931) *Adolescence- Its Psychology and its relations to Physiology, Antropology, Sociology, Sex, Crime and Religion* (versión Kindle). New York: Hersperides Press.
- Harter, S. (1999). *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*. London: Guildford Press.
- Haynes, F (1996). *Evaluating and Assessing the Visual Arts in Education: International Perspectives*. New York: Teacher College.
- Horowitz, N (2011). *Arte of the Deal: Contemporary Art in a Global Financial Market*, New Jersey: Princeton University Press.
- Izcovich, M. (2005). *Tiempo de Transformación* (12-15 años). Madrid: Síntesis.
- Janesick, V. (2002). *La Danza del Diseño de la Investigación Cualitativa: Metáfora, Metodología y Significado*. En *Antología de los Métodos Cualitativos*. Sonora, México: Colegio de Sonora.
- Jimenez, J (2002). *Teoría del Arte*. Madrid: Tecnos/ Alianza.
- Jorba, J. y Sanmartí, N (1993). *La función Pedagógica de la Evaluación*, en *Aula de Innovación educativa* n° 20. Barcelona Editotial Graó.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1998): *Cómo planificar la Investigación- Acción*. Barcelona: Laertes.
- Lewin, K. Et all. (2006): *La Investigación- Acción Participativa*. Madrid: Ed. Popular.
- Lowenfeld, V. (1961): *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Liotard, J.F. (2005). *La postmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa.
- Mandel, M. & Sultan, L. (1977). *Evidence*. New York: Distributed Art Publishers.

- Manso, E. (2012). *La cultura visual como contenido para un proceso de innovación pedagógica de la Educación Plástica y Visual*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica.
- Marín, R. *Investigación en Educación Artística*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Marina, J. (1993). *Teoría de la Inteligencia Creadora*. Editorial Anagrama.
- Martínez, M. (2006). *La investigación cualitativa (Síntesis Conceptual)*. Revista IIPSI vol. 9, núm 1. Lima: Facultad de Psicología.
- Maslow, A. (1983). *La Personalidad Creadora*. Barcelona: Editorial Kairós SA.
- Mejías, C. (2012). *Estrategias participativas en Arte y Educación: un estudio de caso con adolescentes hospitalizados*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Monico, J. (2008). *Art Assessment and the Artistic Process*. The Fine Arts And the Art of Relaxation. Volumen 1, art8. Maryland: Departament of f Educational Studies of St. Mary's College.
- Moreno, C. (coord.) (2009). *Pisa como Excusa repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Editorial Graó.
- Navarro, J. (2008). *Forma y Representación*. Madrid: Akal
- Ortega y Gasset, J. (1999). *La rebelión de las Masas*. Barcelona: Espasa

- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (1998). *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Parson, M. J. (1996). *Evaluating and Assessing the Visual Arts in Education: International Perspectives*. New York: Teacher College.
- Piscitelli, A. (2010). *El proyecto Facebook y la Posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Barcelona: Ariel.
- Read, H. (1982). *Educación por el Arte*, Barcelona: Paidós Ibérica.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. & García Gutiérrez (1997). *Metodología de la Investigación Cualitativa*, Málaga: Ed. Aljibe.
- Robinson, K. (2011) *El Elemento*. Barcelona: Editorial de Bolsillo.
- Rodríguez Saviote, C. (2003). *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos*. Seminario internacional El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave. Santo Domingo: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Rousseau, J.J. (2005). *Emilio, o de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rush, J (1996). *Evaluating and Assessing the Visual Arts in Education: International Perspectives*. New York: Teacher College.
- Saatchy, C. (2012). *My Name Is Charles Saatchi and I Am An Artobolic: Questions from Journalists and Readers*. London: Booth-Clibborn.
- Sacristán, G. (1985). *La Pedagogía por Objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Ed. Morata.
- Saint-Exupery, A. (2001). *El Principito*. Barcelona: Salamandra.

- Sandin, M.P. (2000). *Criterios de validez en la Investigación Cualitativa: de la Objetividad a la Solidaridad*. México: Revista de Investigación Educativa, Vol. 18, nº 1, págs. 223-242.
- Satrapi, M (2004). *Persépolis*. Barcelona: Norma Editorial.
- Schultz, T.W. (2012): *Inversión en capital humano*, M. BLAUG (ed.): Booth Clibborn
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la Enseñanza*, selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins. Madrid: Ed. Morata.
- Stokrocki, M. (2005). *Reconsidering everyday assessment in the art classroom: Ceramics and science*. Arts Education Policy Review, Volume 107, Issue 1. London: Taylor & Francis Online.
- Tharp, T. (2006). *The Creative Habit*. London: Simon & Schuster.
- Thompin, J.P. (1996). *A life in school: What the teacher learned*, Nueva York: Addison-wesley.
- Thompson, D. (2012). *The \$12 million Stuffed Shark*, Londres: Aurum Press.
- Thornton, S. (2009). *Seven Days in the Art World*. New York: W. W. Norton & Company.
- Tatarkiewicz, W. (1986). *Historia de Seis Ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Tecnos/ Alianza.
- Torre, S. De la (coord.) (2006). *Comprender y Evaluar la Creatividad*. Archidona: Ed. Aljibe.
- VV. AA. (2007). *Prácticas de Psicología de la Educación: Evaluación e Intervención Psicoeducativa*, Madrid: Pirámide.
- VV. AA. (2002). *Evaluación del Rendimiento, Evaluación del Aprendizaje*, Madrid: Akal.
- Wilson, B. et al. (2004). *La Enseñanza del Dibujo a partir del Arte*. Barcelona: Paidós Ibérica.

5.2 BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

- Acaso, M. (2006). *Esto no son las Torres Gemelas*. Madrid: Catarata.
- , y Ellsworth, E. (2011). *El Aprendizaje de lo Inesperado*. Madrid: Catarata.
- Addison, N., Burgess, L. Steers, J. y Trowell, J. (2010). Understanding art education. Engaging reflexively with practice. London: Routledge/Falmer.
- Agirre, I. (2005): *Teorías y prácticas de la educación artística*. Barcelona: Paidós.
- Agra Pardiñas, M. J. (2007). *La educación artística en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Alvermann, J.; Moon, M. Hagodd, M. (1999). *Popular Culture in the Classroom*. Chicago: National Reading Conference.
- Antúnez, N., Ávila, N., & Zapatero, D. (2008). *El arte contemporáneo en la Educación Artística*. Madrid: Eneida.
- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula: Guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós
- Arnheim, R. (1993): *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.
- Atkison, D., & Dash, M.K. (2005). *Social and critical practices in Art Education. (Landscapes: The arts, Aesthetic and Education)*. London: Trentham Books.
- Amster, P. (2005) *Las matemáticas como una de las Bellas Artes*. México: Siglo XXI.
- Araño, J.C. y Mañero, A. (2003). *La investigación en las artes plásticas y visuales*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

- Austin, J.L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.
- Ayuste, A. et al. (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*.
Barcelona: Graó.
- Balada, M. y Juanola, R. (1987). *La educación visual en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡wuuu!: el papel de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro
- Bann, S. y Allen, W. (1991). *Interpreting contemporary art*. Londres: Reaktion Books.
- Barajas, S. (2013). *Aprender es Hacer*. Barcelona: Ediciones Invisibles.
- Basat, L. (1999). *El libro rojo de las marcas*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Belver, M. H (1989). *Psicología del arte y criterio estético*. Salamanca: Amarú ediciones.
- Berger J. (1974): *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Bloom, B. & Hastings, J.T. (1971): *Handbook On Formative and Summative Evaluation of Student*.
Nueva York: McGraw-Hill (1971).
- Bourriaud, N. (2009). *Postproducción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Calatayud, E. (2014). *Buenas, soy Emilio Calatayud y voy a hablaros de...* Barcelona: Ed. Alienta.
- Callejo Gallego, J. Y Gutierrez Brito, J. (2012). *Adolescencia entre pantallas: identidades juveniles en el sistema de comunicación*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Carnacéa, A. y Lozano, A. (coords.) (2011). *Arte, intervención y acción social. La creatividad transformadora*. Madrid: Grupo 5.
- Cary, R. (1998). *Critical art pedagogy: foundations for posmodern art education*. Nueva York: Garland.

- Chalmers, G. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.
- Chaplin, E. (1994). *Sociology and Visual Representation*. Londres: Routledge.
- Clark, R. (1966). *Art Education issues in postmodernist pedagogy*. Reston: NAEA.
- Coleman, J.C. (1994). *Psicología de la adolescencia*, Madrid: Morata.
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós.
- Colling, G. y Sandell, R. (eds.) (1966). *Gender issues in Art Education: Content, Contexts and Strategies*. Reston (Virginia): Naea.
- Cook, T. y Reichardt, C. (1986): *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Castiglione, L.V. (1996). *Portfolio Assessment in art education*. Arts Education Policy Review, Volumen 97, Issue 4. London: Taylor & Francis Online.
- Coleman, J.C. (2003). *Psicología de la Adolescencia*. Madrid: Morata.
- Coulter-Smith, G. (2009). *Deconstruyendo las instalaciones*. Madrid, Brumaria.
- Csikszentmihalyi M. (1998). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Dalton, P. (2009) *The gendering of Art Education. Modernism, Identity and Critical Feminism*. Buckingham: Open University Press.
- Danto, A. (2005). *El abuso de la belleza*. Barcelona: Paidós.
- Darcy Bhandari, H. & Merber, J. (2009). *ART/WORK: Everything You Need to Know (and Do) As You Pursue*. FOLRENCE (MA): Free Press.

- Del Barco, B. (2009). *Salud mental en las aulas* en Revista de Estudios de Juventud del INJUVE (84)
- Deleuze, G. Y Guattari, F. (2008). *Rizoma*. Valencia: Pretextos.
- Delgado, J.M. y Guitiérrez. Juan (1994). *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en las Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis, 1994.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1998). *Social Sciences, Qualitative reasoning, Research, Methodology*. Sage Publications.
- Diego, E. de (2004). *La guía Caja Madrid para el arte ahora mismo*. Madrid: Obra Social Caja Madrid.
- Dondis, A. D. (2003). *La sintaxis de la imagen: Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Dorn, C. M. (2005). *The end of art in education*. Art Education Policy Review, Volumen 58. London: Taylor & Francis Online.
- Drukerey, T. (ed.) (1996): *Electronic Culture. Technology and Visual Representation*. Nueva York: Aperture.
- Duncum, P. (2006): *Visual culture in the art. Class: Case studies*. Reston: NAEA.
- Efland, A. (2004). *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona: Octaedro
- , (2003). *La educación en el arte posmoderno*, Barcelona: Paidós.
- , (2002). *Una historia de la educación del arte*, Barcelona: Paidós.

- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la Creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Elliott, J. (2009). *La Investigación-Acción en Educación*. Madrid, Ed. Morata.
- Elliot, J. (2005). *Using Narrative in Social Resarch. Qualitative and Quantitative Approaches*. London: Sage Publications.
- Escamilla, A. (1995). *La evaluación del aprendizaje y de la enseñanza en el aula*. Madrid: Edelvives.
- Esquinas, F. y Sánchez, M. (coord.) (2011). *Didáctica de las artes plásticas y visuales*. Madrid: Graó
- Fehr, D.E., Fehr, Kris y Keifer-Boyd, Karen. (eds.) (2000). *Real-World Readings in art education. Things your Professor Never Told You*. New York: Falmer Press.
- Fernández Enguita, M. (2004). *La Escuela a Examen: Un examen Sociológico para Educadores y otras personas interesadas*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Fernández Pérez, M. (1986). *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar*. Madrid, Ed. Morata.
- Fernández Sierra, J. (coord.) 2002. *Evaluación del rendimiento, evaluación del aprendizaje*. Madrid: Akal.
- Ferrés, J. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*, Barcelona: Paidós.
- Findlay, M. (2013). *El valor del Arte: Dinero, Poder, Belleza*. Barcelona: Ediciones Polígrafa.
- Freedman, K. y Sthur, P. (2004): *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Freeland, C. (2004). *Pero ¿Esto es Arte? Una Introducción a la Teoría del Arte*. Madrid: Cátedra.

- Furnham, A. y Gunter, B. (1989): *The anatomy of adolescence. Young people's social attitudes in Britain*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Galeano, E. (1999). *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.
- Gardner, H. (1994). *Educación Artística y desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.
- , (1988): *La nueva ciencia de la mente*. Barcelona: Paidós.
- , (1983): *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Giddens, A. (1997): *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Giroux, H. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós.
- Gombrich, E.: *Nuevas visiones de viejos maestros. Estudios sobre el arte del Renacimiento*. Madrid, Debate, 2000.
- Goodman, N. (1978). *Ways of World-making*. Indianapolis: Hacket Publishing.
- Gramond, B. (2005) *Fostering Creativity in Gifted Students (Practical Strategies Series in Gifted Education)*. Waco (Texas): Prufrock Press.
- Granes, C. (2011). *El Puño Invisible*. Madrid: Taurus.
- Greene, Maxine (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona, Graó.
- Grierson, E. (2011). *Art and Creativity in the Global Economies of Education*. Arts Education Policy Review, Volumen 43, Issue 4. London: Taylor & Francis Online.

- Guattari, F. (1999). *Caosmosis*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Gutiérrez, R. (1998). *La estética del espacio escolar. Estudio de un caso*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Guzmán, J. C. y Hernández, G. (1993). *Implicaciones educativas de seis teorías psicológicas*. México: Unam-Conalite.
- Hargraeves, A., Earl, L. y Ryan, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- Harris, J. (2011). *Globalization and Contemporary Art*. United Kingdom: Wiley-Blackwell.
- Harrison, c (2002). *Art in Theory 1900-2000: An Anthology of Changing Ideas*. USA: Blackwell Publishing.
- Hernández, F. (1997). *Educación y Cultura Visual*. Sevilla: Cooperación Educativa.
- , (1995). *La historia de la educación artística. Recuperar la memoria para comprender y transformar el presente, en I Jornades sobre la historia de Educació artística*. Barcelona: Fac. de Bellas Artes.
- Jameson, J. (2001). *Teoría de la posmodernidad*. Madrid: Trotta.
- Jenks, C. (1997). *Post-modernism: the new classicism in art and architecture*. Nueva York: Rizzoli.
- Jorba, J. y Sanbmartín, N, (1993). *La función pedagógica de la evaluación. Aula de innovación educativa*. 20. Barcelona: Editorial Graó.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Jung, J (2009). *Psicología y Educación*. Barcelona: Paidós. Ibérica.

- Kaprow, A. (2007). *La educación del des-artista*. Madrid: Árdora.
- Kincheloe, J. (2002): *Teachers as researchers: qualitative paths to empowerment*. London & NY: Falmer.
- , (2001): *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- , & Steimberg, S. (2000): *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata.
- Kushner, S. (2002). *Personalizar la Evaluación*. Madrid: Ed. Morata.
- La Pierre, S. D. y Zimmerman, E. (eds.) (1997). *Research Methods and Methodologies for Art Education*. Virginia: The National Art Education Association.
- Larrivee, Barbara (2000). *Transforming Teaching Practice: Becoming the critically reflective teacher*. Art Education Policy Review, Volumen 1, Issue 3. London: Taylor & Francis Online.
- Lazotti, L. (1983): *Comunicación visual y escuela*. Barcelona: Gustavo Gili.
- , (1984): *Educación visual y plástica. El lenguaje visual*. Madrid: MEC y Mare Nostrum.
- León, O. y Montero, I. (2003): *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Lindemann, A. (2010). *Collecting Contemporary Art*. Köln: Taschen.
- Lindstrom, L. (2006). *Creativity: What is it? Can you assess it? Can it be taught?* International Journal of Art & Design Education, Volume 25, Issue 1. Wiltshire (UK): National Society for Education in Art and Design.
- Lipovetsky, G. (2007): *La felicidad paradójica*. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo.

- Madrid: Anagrama.
- Madeja, S. S. (2004). *Alternative assessment strategies for schools*. Arts Education Policy Review, Volumen 105, Issue 5. London: Taylor & Francis Online.
- Marín, R. (2003). *Didáctica y Educación Artística*, Madrid: Pearson.
- Marina, J. (2009): *El Aprendizaje de la Sabiduría*. Barcelona: Ariel.
- , y Satrústegui, S. (2013): *La Creatividad Económica*. Barcelona: Ariel.
- Martín Serrano, M. et al. (1995): *Las mujeres y la publicidad. Nosotras y vosotros según nos ve la televisión*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Martínez, M. (1986). *La Capacidad creadora y sus implicaciones para la metodología de la investigación*. En Psicología (vol. XII, núm. 1-2, 37-62). Caracas: UCV.
- Martínez, M. (2000): *Panorámica de la educación artística en primaria*, en Revista de Educación nueva época 15 Rosario: Írice.
- Matthews, J. (2002). *El arte en la infancia y en la adolescencia*. Barcelona: Paidós
- McClay, S. (2001): *Conventional wisdom, The Content of Musical Form*. USA: University of California Press.
- McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual : hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- , (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*, Barcelona: Paidós.
- McLuhan, P. (1974). *El aula sin muros*. Barcelona: Laia.
- Mcluhan, M. (2009). *Comprender los medios de Comunicación: Las Extensiones de ser Humano*.

- Madrid. Paidós Iberica.
- Mirzoeff, N. (2003). *Cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- Millman, J. & Darling-Hammond, L. (1990). *The New Handbook of Teachers Evaluation: Assessin Elementary and Secondary School Teachers*. Newbury Park: Sage.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Morales Artero, J.J. (2001). *La Evaluación en el área de Educación Visual y Plástica en la Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: Universidad Autónoma, Departamento de Pedagogía Aplicada.
- Muñoz Carrión, A. (2007). *Tácticas de comunicación juvenil: intervenciones estéticas* en Revista de Estudios de Juventud del INJUVE (78). Madrid: Secretaría de Estado de Servicios Sociales e Igualdad.
- Ochoa de Alda, I. (2009). *La importancia de la imagen corporal, la alexitimia, la autoestima y los estilos de crianza en jóvenes con Trastono de Conducta Alimentaria* en Revista de Estudios de Juventud del INJUVE (84).
- Ortega y Gasset, J. (1999). *La Deshumanización del Arte*. Barcelona: Espasa
- Padilla Novoa, M. (2000): *Técnicas de persuasión en la televisión*. Madrid: Didáctica Hermés, Ediciones Laberinto.
- Palacios, G. (2004). *Guía Práctica para la Investigación en Educación*. Madrid: Sanz y Torres.
- Parson, M. J. (2009). *Globalization, Art, and Education*. Reston: NAEA,
- , (2002). *Cómo entendemos el arte*. Barcelona: Paidós.

- , & Blocker Gene (1993). *Aesthetics and Education*. University of Illinois Press.
- Peña Martín, C. et al. (1994): *La mujer en la publicidad*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Pisticelli, A., Gruffat, C. Y Binder, I. (coord..) (2012). *Edupunk aplicado. Aprender a emprender*.
Barcelona: Editorial Ariel/Telefónica
- Powel, M. (1975). *La psicología de la adolescencia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Saatchi, C. (2009). *My Name Is Charles Saatchi and I Am An Artobolic: Questions from Journalists and Readers*. London, Booth Clibborn Editions
- Saez, J. (2006). *El Arte: conversaciones imaginarias con mi madre*. Barcelona: Mondadori.
- Sabol, F. R. (2006). *Identifying exemplary criteria to evaluate studio products in art education*. Arts Education Policy Review. Volume 59, Issue 6. London: Taylor & Francis Online.
- , (2004). *The assessment context: Part one*. Arts Education Policy Review. Volume 105, Issue 3. London: Taylor & Francis Online.
- Sartori, G. (2005). *Homo videns: la sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.
- Santos, M.A. (2008). *La Pedagogía contra Frankenstein y otros textos frente al Desaliento Educativo*.
Barcelona: Editorial Grao.
- Segalen, M. (2005). *Ritos y rituales contemporáneos*. Madrid: Alianza editorial.
- Stake, R.E. (2006) *Evaluación comprensiva y evaluación por estándares*. Barcelona: Graò
- Stankiewicz, M.A. (2010) *A Dangerous Business: Visual Culture Theory and Education Policy*.
Arts Education Policy Review. Volume 105, Issue 6. London: Taylor & Francis Online.

- Sternberg, R (1997). *La Creatividad en una Cultura Conformista: un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós.
- Taunton, M. (1984). *Reflective dialogue in the art classroom: Focusing on the art process*. Arts Education Policy Review. Volume 37, Issue 1. London: Taylor & Francis Online.
- Tompking, J. (1996): *A life in School: What the Teacher Learned*. Jackson: The Perseus Book
- Thornr, K (2008) *Motivación y creatividad en clase*. Barcelona: Graò
- ThornDike, e. (1990): *The contribution of Psychology to Education*, Journal of Educational Psychology, Vol.1. Washington: American Physicological Association.
- Torres, J (2005). *El Curriculum Oculto*. Madrid: Ed. Morata
- Vallery, P. (1988). *La Idea Fija*. Madrid: Antonio Machado.
- V.V.A.A. (2012) *Gestión del aula de Secundaria: Aportaciones Didácticas*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- V.V.A.A. (2011). *Didáctica de las artes y la cultura visual*. Madrid: Akal.
- V.V.A.A. (2009). *Automaster. Artes visuales, educación y todo lo demás*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- V.V.A.A. (2004). *Las artes plásticas como fundamento de la educación artística*. Madrid: MEC.
- Wick, R. (2007). *Pedagogía de la Bauhaus*. Madrid: Alianza.

5.3 WEBGRAFÍA DE CONSULTA

<http://aitorlaspita.blogspot.com.es/>

Arts Education Policy Review: <http://www.tandfonline.com/toc/vaep20/current#>.

UwG4Bl6-KRY

<http://www.colaborabora.org/>

<http://blog.educastur.es/artsandcrafts/>

<http://www.en-directo.com/mecd/indicadoresOCDE2013/>

<http://filosofia-para-principiantes.blogspot.com.es/>

<http://innovacioneducativa.wordpress.com/>

<http://www.itgetsbetter.org/>

<http://www.khanacademy.org/>

<https://es.khanacademy.org/math/geometry>

<https://es.khanacademy.org/humanities/art-history>

<https://es.khanacademy.org/partner-content/MoMA>

<http://mariaacaso.blogspot.com.es>

<http://www.mecd.gob.es/inee/portada.html>

<http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/indicadores-educativos/Indicadores-Internacionales/OCDE.html>

<http://nerudapla.webnode.com//>

<http://www.oecd.org/edu/eag.htm>

<http://www.oecd.org/pisa/>

<http://pedagogiasinvisibles.blogspot.com.es/>

PINK, D. La verdad sobre lo que nos motiva: <http://youtu.be/Razk7UiUhI8>

<http://proyectolova.es/>

<http://www.rogerschank.com/>

<http://www.sergidelmoral.net/>

TED talks: <http://www.ted.com/>

Canada, Geoffrey: http://www.ted.com/talks/geoffrey_canada_our_failing_schools_enough_is_enough.html

Burstein, Julie: http://www.ted.com/talks/julie_burstein_4_lessons_in_creativity.html

Krosoczka, Jarrett J.: http://www.ted.com/talks/jarrett_j_krosoczka_how_a_boy_became_an_artist.html

Mitra, Sugata: http://www.ted.com/talks/sugata_mitra_shows_how_kids_teach_themselves.html

Pope, McKenna: http://www.ted.com/talks/mckenna_pope_want_to_be_an_activist_start_with_your_toys.html

Robinson, Ken: <https://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg>
<http://www.transversalia.net/>
<http://whatisatheblog.blogspot.com.es/>
<http://www.xarxatic.com>
<http://jokoa.es/>

5.4 FILMOGRAFÍA DE CONSULTA

- Asquith, A. (1951). *La versión Browning (The Browning Version)*. UK: The Rank.
- Barratier, C. (2004). *Los Chicos del Coro (Les choristes)*. Francia; Galatée Films/ Pathé Renn Productions/ France 2 Cinéma/ Novo Arturo Films.
- Cantet, L. (2008). *La Clase (Entre les murs)*. Francia: Haut et Court.
- Carter, T. (2005). *Entrenador Carter (Coach Carter)*. USA: Paramount Pictures.
- Clavell J. (1967). *Revelión en las aulas (To Sir With Love)*. UK; Columbia Pictures.
- Cortázar, O. (1977). *El brigadista*. Cuba; Instituto Cubano del Arte e Industrias Cinematográficos (ICAIC).
- Cuerda, J.L. (1999). *La lengua de las mariposas*. España; Sogetel/ Las Producciones del Escorpión/ Grupo Voz.
- Chadwick, J. (2010). *The First Grader*. UK; Sixth Sense Productions/ Origin Pictures/ BBC Films/ Blue Sky Films/ Lipsync Productions/ UK Film Council/ Videovision Entertainment.
- Daniels, L. (2009). *Precious: Based on the Novel Push by Sapphire*. USA. Lee Daniels Entertainment/ Smokewood Entertainment Group.
- Falardeau, P. (2011). *El profesor Lazhar (Monsieur Lazhar)*. Canadá: micro_scope.
- Gansel, D. (2008). *La Ola (Die Welle)*. Alemania; Constantin Film Produktion / Rat Pack

Filmproduktion / Medienfonds GFP.

Guggenheim, D. (2010). *Waiting for Superman*. USA; Electric Kinney Films/ Participant Media.

Haneke, M. (2009). *La Cinta Blanca (Das weisse Band)*. Alemania -Austria-Francia; Les Films du Losange/ Wega Film/ X-Filme Creative Pool.

Hirani, R. (2009). *3 Idiots*. India; Vidhu Vinod Chopra.

Howard, R. (2001). *Una mente maravillosa (A Beautiful Mind)*. USA; Dreamworks/ Universal Pictures/ Imagine Entertainment.

Jackson, M. (1999). *Martes con mi Viejo Profesor (Tuesdays with Morrie)*. USA; Carlton America/ Harpo Productions/ American Broadcasting Company (ABC).

Kaige, C (1987). *El Rey de los Niños (Hai zi Wang)*. China.

Kasdan, J. (2011). *Bad Teacher. Estados Unidos*; The Weinstein Company/ Mosaic Media Group

Kaye, T. (2011). *El Profesor (Detachment)*. Estados Unidos: Paper Street Films/ The Group Entertainment/ Kingsgate Films.

Kinoshita, K. (1954). *Veinticuatro ojos (Nijushi no hitomi)*. Japón; Shochiku Kinema Kenkyû-jo.

Khan, A (2007). *Like Stars on Earth (Taare Zameen Par)*. India; Aamir Khan Productions.

Kramer, S. (1969). *La Herencia del Viento (Inherit the Wind)*. USA; United Artists/ Stanley Kramer.

LaGravenese, R. (1997). *Diarios de la Calle (Freedom Writers)*. USA; Paramount Pictures.

Makhmalbaf , S. (2000). *La Pizarra (Takhté Siah)*. Irán.

- Menéndez, R. (1988). *Lecciones inolvidables (Satnd and Deliver)*. USA; Warner Bros. Pictures.
- Moore, M. (2002). *Bowling for Columbine*. USA-Canadá; Dog Eat Dog Films/ Alliance Atlantis Communications.
- Newell, M. (2003). *La Sonrisa de Mona Lisa (Mona Lisa Smile)*. Estados Unidos; Columbia Pictures / Revolution Studios.
- Ozon, F. (2012). *En la casa (Dans la maison)*. Francia; Mandarin Cinéma/ Mars Films/ France 2 Cinéma/ Foz/ Canal +/ Ciné +/ France Télévisions/ Cofimage 23/ Palatine Étoile 9.
- Peen, A. (1962). *El Milagro de Anna Sullivan (The Miracle Worker)*. USA; Metro-Goldwyn-Mayer.
- Philibert, N. (2002). *Ser y Tener (Être et avoir)*. Francia; Le Studio Canal+.
- Russell, W. (1983). *Educando a Rita (Educating Rita)*. UK; Acorn Pictures.
- Scherfig, L. (2009). *An Education*. UK;BBC Films / Endgame Entertainment / Finola Dwyer Productions / Wildgaze Films.
- Smith, J. (1995). *Mentes Peligrosas (Dangerous Minds)*. USA; Don Simpson & Jerry Bruckheimer Films.
- Tavernier, B. (1999). *Hoy empieza todo (Ça commence aujourd'hui)*. Francia; Les Films Alain Sarde/ Little Bear/ TF1 Films Production.
- Truffaut, F (1959). *Los 400 golpes (Les Quatre cents coups)*. Francia: Les Films du Carrosse.

- Truffaut, F (1976). *La Piel Dura (L'argent de poche)*. Francia; Les Films Du Carrosse/ Les Productions Artistes Associés.
- Van Sant, G. (1997). *El indomable Will Hunting (Good Will Hunting)* .USA; Miramax International.
- Weir, P. (1989). *El club de los Poetas Muertos (Dead Poets Society)*. USA; Touchstone Pictures.
- Wes, C. (1999). *Música en el Corazón (Music of the Heart)*. USA; Miramax International.
- Widerberg, Bo. (1995). *La Belleza de las Cosas (Lust och fägring stor)*. Suecia-Dinamarca; Nordisk Film.

CREATIVE ASSESSMENT:

**CONTEMPORARY STRATEGIES FOR
THE REPRESENTATION OF LEARNING IN
ART EDUCATION IN ESO**

1. INTRODUCTION

Artistic Education is right now in the middle of a flourishing period within the artistic context as well as within the world of education. This progression may not be especially significant, and even less if we look at it within the context of the Educative System; but the conceptual change that is taking place is already noticeable. As time goes by, more and more of us educators consider that the target of artistic education is not to allow for a leisure space within the educational institution, but to favor critical thought and true learning. There are a large number of proposals that try to generate a stronger link between contents and the reality we live in; examples of methodologies that transform the way in which information is exchanged between students and teachers. Nevertheless, all these changes are made void as soon as the teacher has to face the difficult situation of grading and valuing a student. This is the moment in which the learning process, something vast, intangible, and individual, is nullified by the same Educative System that pretends is promoting it. Why should we reduce such a complex human process as learning, to a figure between 1 and 10 *? It is obvious that, even if the curricular theory disagrees, **formal education is more aimed at certification than at real learning.**

Assessment is also part of the teaching process. Just as it does not make sense to develop contemporary contents using traditional formats, it is a complete contradiction to use evaluation methods and criteria that do not consider a multiplicity of results, open ideas or unfinished processes that are typical of an artistic discipline. If we understand that learning is an event that takes place along different paths, and shows itself in a variety of shapes, we must reconsider new ways of understanding evaluation. The purpose of the following project is to dissociate learning from grading, and, with this intention, I introduce “*the LANDER PROJECT*”, a project aimed at changing the way of representing the learning of artistic education, through a less abstract, more tangible representation system. It is a metaphor that can also be part of the teaching-learning process and generate meaningful learning. Because *the LANDER PROJECT* is a methodological strategy that integrates evaluation within the contents of the Artistic Education as a subject in the curriculum of Educación Secundaria Obligatoria (ESO)**.

MAIN THEME

The main topic of this thesis is, therefore, the question of:

**The assessment of the learning process in Art Education
within the context of ESO**

*The grade scale in the Spanish System.

**The literal translation would be Compulsory Secondary Education. ESO is the Spanish educational system of secondary education since 1996.

We will justify the **root problem** by means of a theoretical frame:

Assessment is more related to grading than to the learning process.

AIMS

The final goal of this project is to find alternative ways to the traditional evaluation.

Therefore, our aim is:

**To look into the characteristics of an
assessment that will favor learning**

To begin this research, we will start from a HYPOTHESIS:

CREATIVE ASSESSMENT FAVORS THE LEARNING PROCESS

The word «creative» is related to «creating», to making, to producing, to inventing, it implies activity. And it is always referred to the capacity to solve a problem. Throughout this thesis we will try to define the characteristics of this process of creative evaluation.

METHODOLOGY:

In our research, we have never proposed to give a categorical answer to these questions. On the contrary, we believe that this research should serve as a trigger to generate reflection around the possibilities of the proposal. For that reason we have decided to frame our study within the Qualitative Methodologies, that is a set of research procedures developed primarily in social sciences, which aim to solve the problem of “scientifity” by recognizing that there are different ways to approach and represent a same reality. Qualitative Methodologies understand that there is not such thing as an absolute truth, but different approaches to the same reality as well as different ways to represent it. It doesn't aim is not to give an specific answer to a general problem, but to illustrate the problem and solvet always giving contextualization to the solution

Within qualitative methodologies, we consider consider the following as the most appropriate resources:

NARRATIVE RESEARCH, taht part of an experiential reference by those involved in a particular social reality.

CASE STUDY, a research process that is based on the need to illustrate particular cases, and then draw conclusions that can be contrasted with the experience of other teachers and researchers.

ACTION RESEARCH STRATEGIES, a model of experimental research based on the practical development of initiatives aimed at social change. As in the other cases of qualitative methodologies, the action research deal with the problem from the point of view of those who are involved. And it aims to generate theory through practice, and not the other way around.

PARTICIPANT OBSERVATION, a research process that begins by recognizing that knowledge in research is essentially a social product, and that it is constructed through the relationship, living together and sharing experiences with others. The purpose of participant observation, as a good qualitative method, is not to prove the truth, but to narrate experiences that develop new knowledge.

To present this project we have considered convenient to break this text into four chapters. The first one consists of an INTRODUCTION in which I state my purpose clearly: to find alternative ways to traditional evaluation. The second one, named THEORETICAL FRAME tries to situate the context's theoretical references in which this proposal is framed. The third chapter: RESEARCH PROJECT, will develop the Project itself, putting a special stress on the Research Project that was carried out. Lastly, the fourth chapter will present the CONCLUSIONS we have deduced from our field work and can be found in the present education system.

2. THEORETICAL FRAME

The concept of **assessment** has traditionally been understood as the action of estimating, appreciating, calculating or pointing out the value of something, the process through which to determine in what measure the aims of a project have been achieved, based on a series of evaluation criteria. Nevertheless, in the educational context, the word «evaluation» has acquired a meaning more akin to «pricing», that is, a process through which to calculate the knowledge or performance of students, more than an instrument of reflection through which to improve the teaching-learning process.

And even though terms such as «formative evaluation» or «hidden curriculum» are common, classrooms' day-to-day activity seems to be aimed more at certifying the knowledge of students rather than to help them in their learning process. Education, based on the concept of «human capital», developed by Theodore Schultz (1972), tries to be a useful, efficient institution at the service of material profitability; and it certifies the quality of its products (students), through grades.

The worry of some students for achieving high grades is made evident even from the first years of Secondary school. Anguish, insomnia, obsessions, are quite frequent, in contrast with the attitude of other students that show no interest in anything related to education. Nowadays, grades create an image that generates expectations about our future in terms of success or failure. Expectations that are nothing more than that: assumptions, beliefs centered on an uncertain future. Those with the best grades will achieve a grant, will go to College, will have a good job,

will earn more money, etc. And this is so because we all understand a “good education” is the key to a better future. But a good education is not always certifiable. Students and parents are not the only ones obsessed by grades. We teachers also encourage this situation as we become slaves to cataloging. Thus, we end up designing exams and evaluation tools whose only function is to sort out knowledge of our students in an objective, precise way. We try to control and direct this learning process through an arithmetic process that creates a false appearance of precision, even when we are aware that learning is something that happens in an unconscious, spontaneous way.

This situation is even more paradoxical within the context of Artistic Education. Elliot Eisner was first in talking about the difficult relationship between artistic education and evaluation. **«Assessment participates in a tradition that puts a Premium on predictability, rationality, and precision; features that are not typically associated with the emotional, unpredictable, and ambiguous features of the artistic process.»** (Eisner, 1990:1). Basically, this is the main problem of evaluating in Artistic Education: we cannot pretend it is based upon the achievement of results, because what we are looking for is, precisely, a diversity of results. And this diversity has a lot to do with some unpredictable situations we cannot define beforehand because the goal of Artistic Education is to generate creative individuals, and to do this, we must be open to all kinds of responses. This reality contrasts violently against what we traditionally understand should be an objective evaluation. And creates a paradoxical situation because, even when it is impossible to evaluate, it is very necessary. It is still very necessary. Within an educational process, it is very important to get across to the student that creation implies effort. You have to activate (yourself) and act; search, investigate, think, develop, try... create, and go forward until the end. Ideas in themselves contribute nothing to the world, they

have to be developed. And in this creative process, evaluation plays an essential part. Sometimes its function is to determine (as we have seen before) if we have achieved what we were aiming for. Others it is to determine if what we achieved, even if it isn't what was originally intended, can be considered a success. Because, sometimes, we find results that are more interesting than what we were originally looking for. The more reason to avoid trapping ourselves into some predetermined evaluation criteria. Because, as Kerry Freedman, a prestigious expert in Artistic Education rightfully says, “the evaluation of artistic education must use mechanisms related to the real evaluation of art” » (2006: 193).

But which exactly are these mechanisms? Because, even when professionals form the art world let us know that not everything is acceptable, it is also true that there are no unanimous criteria in the contemporary world to define what is art and what is not. And, meanwhile, society in general perceives that the value of works of art is measured in economy terms. Works of art, as any other consumer items, are susceptible to be sold. And at an economic level, they are what are known as “positional goods”: products and services that generate a social status because not everybody can have them. For example, it is not easy to have a Gerhard Richter in your living room. So, whoever has one will ascend on the social scale. And will probably be better valued in a cultural context than whoever spent the same amount of money on a yacht or a home in Beverly Hills. At the other end of this transaction we have the artist, who is willing to sale his art work; just as any professional who wants to make a living with his work. Nevertheless, we must not mistake the price of a work of art for its artistic value. Economic value is what a certain person is ready to pay for a work of art, and it is very different from the value of the aesthetic experience such work of art does or does not generate. Education works in the same way: the grades we

achieve are one thing; and another, very different one, is the experience we gain from what we have learned. Grades are also a positional good, they create a social status; but they do not really define what we are and know.

All these reflections made me consider the need to make it visible that **grades are not the reality of the learning process, but a representation of it**. And to think that it was worth generating, inside the classroom, performative strategies that would allow us to bring to the light something that is there in front of our eyes. Something that is so obvious that we do not notice it. I thought that making it visible would allow us to talk about it, and make my students aware that learning is much more valuable than obtaining good grades.

3. RESEARCH PROJECT

Our research is headed towards finding out what this creative evaluation methodology should be like in order to favor divergent thinking and, therefore, meaningful learning. In order to assess if this evaluation we call creative does indeed favor or not the learning process, we need to ask ourselves a very specific question: **Which must be the characteristics of a creative evaluation that favors learning?**

These characteristics are intended to solve some specific problems.

1) The first problem is that obsession with representing the learning process through figures that create a false appearance of objectivity. If one of the main functions of art is to make society conscious of the fact that “images are not reality”; then, our duty inside the classroom should be to make our students realize that “grades are not reality.

Therefore, the question is: **How can we develop other languages that can represent the learning process?**

2) The second problem in which evaluation sustains itself is its obsession with generating certainties. Nevertheless, there is no taxonomy in art based upon hit and miss, and consequently, we understand that artistic education goes beyond unequivocal categories like “well done” or “badly done”.

How can we defend refection as a legitimate element for evaluation?

3) The third problem is the obsession with the evaluation itself. The obsession with obtaining the highest grades, instead of just learning. Something similar happens within the world of art, even if it is obvious that the value of a work of art is not defined by its price, but by the discourses it generates.

Based upon this concept: **How can we integrate evaluation into the knowledge of the course?**

FIELD WORK

The LANDER PROJECT was born in this way. It is an evaluating system within the context of formal education in ESO. The original idea is born from a very simple premise: what must an artist do nowadays to be considered an artist? Earn money with his work. Because, even if the value of a work of art is not measured by its price, in the world we live in an artist is a worker that needs financial compensation. What does a student of artistic education need to do to pass and/or get a high grade? Just the same: earn money with his work. Because, even if the learning process cannot be rated, the academic subject Artistic Education is embedded within a system in which it is necessary to obtain a degree in ESO.

As I thought that paying with legal currency was neither legal nor sustainable, I decided to mint my own currency, which I call «LANDER» («Terruño» in Spanish) as an homage to my grandfather; who, with the money he earned as an emigrant in France, he could have bought some land (another asset), but invested his salary instead in my mother's education. LANDERS

are issued in 100, 200 and 500 bills, and just as euro bills show bridges and doors related to Europe's identity, my bills are also images inspired by the landscape that surrounds the High School in which I teach. The LANDER PROJECT'S process is as follows: each student collects LANDERS throughout the quarter. LANDERS are earned once the project is finished and presented, but also throughout the process: they can be got for daily work, for a suggested concept, for not being satisfied with the first result, for the defense of the project, etc. At the end of each quarter, we organize a Sotheby's like auction. Starting with a Ten, students bid for it, and the one with more money purchases this grade. Then, if I think it pertinent, there can be another Ten, or we start with the Nines. We once again auction one or more Nines, if I decide there should be more than one, and after that we move to the Eights, Sevens, Sixes, and Fives. How do I decide how many grades there are? Simply by the number of students in class and how the course has developed.

The day before the auction I arrange the students based on the money they have earned, and, according to what has happened during the quarter, I decide if the biggest earner deserves a Ten or not; taking into account that I cannot give the next one a higher grade, only the same or a lower one. I also take into consideration that the students that have the same amount of money should have the same grade. Deciding how many LANDERS needs the student that has a Five is very simple, one of my conditions to pass a pupil is that he must hand over all of the works properly. So, the minimum amount needed to obtain a Five is determined by how much Money is earned when all the Works are simply handed over correctly. I bear in mind, of course, that most of the works are not final products that can be done at home with the help of their mothers,

but that all the work is part of a process during which I also give them money. This way each work has a minimum value in LANDERS which I let them know at each moment. Also, every so often, I announce the required quantity to buy a Five if the auction happened today. “And how much will it be needed on auction day” “Ah! I don’t know the answer to that. But of course, the amount will be bigger, because prices rise and so do your salaries”. “And in order to buy a Ten?” “I have no idea about that one either. You just keep doing your best; we shall see what grade you get”. That is the idea, to prevent them from calculating something like “if I have a Six, if I just earn a Four I will pass”. When they ask me “Teacher, how much will you give me for this?” the answer is very simple: “100 LANDERS, and if you want any more you will have to do it better”. In this way, I create a different dynamic within the classroom, that motivates them day by day, and that shows them there are different ways of doing things.

4. CONCLUSIONS

The LANDERS System generates a reflection as soon as it is something different within the context of formal education. But it has no meaning if the student is not made aware of the irony, the criticism that lies behind the use of fictitious money. This proposal does not intend to perpetuate capitalism, but just to make evident its relation with education in order to be critical with an evaluation system that rewards obedience instead of original thinking. After having different conversations about it with my students, I consider that this new way of evaluating allows us to talk about the relevance of the “grade”. About how a number is nothing more than a representation, and that we cannot identify ourselves with them. That a Ten means “you have a great knowledge” and not “you will be a successful person”. We must also make our students aware of what it is that we value. Not in order to let them know what they have to do to obtain higher grades, but so they know in which direction we want to orientate their learning process. Indeed, generating objective evaluation criteria is a necessity, but “objective” does not need to mean rigid or standardized. It does not mean it cannot be based on intuition, on individual qualities, and of course it does not mean that it should prevent us from debating it.

The learning process, and more specifically, the learning process of art, must be a very personal continuous activity. And, as such, we can consider that what is important for a student to achieve or develop might not be essential for another one that chose a different path. A student may earn 100 LANDERS for a different reason than another. And in this learning and searching process it is very important that they understand the motives that make me value them. Even when there

are a great number of impressions I am not able to value in terms of numbers, I need them to understand that my value judgments of their learning are not random, or whimsical. On the contrary, just as Art is valued, evaluation is classed among rhetoric, an argumentation, which justifies its insertion within the artistic sphere” (Jiménez 2002, 51).

“Teaching without directing or rewarding the assimilation or the equality of comprehensions, calls for a capacity to allow plural worlds to exist side by side”. (Ellsworth, E. 2005:175) This, for me, is worse than difficult, it is impossible. I am not able to get rid of my beliefs about what I understand my students should do. Paradoxically, I believe that my obligation in the classroom is to demand from my students that they learn what I consider they should learn. But I also think it is important to be aware that these demands must not be absolute, and so I find it very important to be as honest as possible and make it clear. As the «Business man» Damien Hirst clearly states: «Art is about life, the art market is about money» The same thing happens with the learning process, there is a difference between what we learn and what we are certified we know.

Key Words: Evaluation, assessment, artistic education, formal education, contemporary art.

5. SUMMARISED BIBLIOGRAPHY

Acaso, M. (2012): *Pedagogías Invisibles*, Madrid: Catarata.

Caves, R (2002): *Creative Industries: Contracts between Art and Commerce*, Canbridge: Harvard University Press.

Ellsworth, E. (1997): *Teaching Positions: Difference, Pedagogy, and the Power of Address*, NY: Teachers College Press

Eisner, E (1996). *Evaluation and Assessing the Visual Arts in Education: International perspectives*, New York: Teacher collage Press.

Freedman, K. (2006). *Enseñar la Cultura Visual*, Barcelona: Octaedro.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*, Madrid: Siglo XXI de España, s.A.

Harris, J. (2011). *Globalization and Contemporary Art*, United Kingdom: Wiley-Blackwell.

Jimenez, J. (2002). *Teoría del Arte*, Madrid: Tecnos/Alianza

Sacristán, G. (1985). *La Pedagogía por Objetivos: obsesión por la eficiencia*, Madrid: Ed. Morata.

Schultz, T.W. (1972): *Inversión en capital humano*, en M. BLAUG (ed.): *Economía de la educación*. Textos escogidos, Madrid: Tecnos, 15-32.

STenhouse, L (1987): *La investigación como Base de la Enseñanza*, selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins, Madrid: Ed. Morata.

Thompson, D. (2012): *The \$12 million Stuffed shark*, Londres: Aurum Press.

ANEXO I

LA EDUCACIÓN PLÁSTICA

Y

VISUAL

EN EL

DECRETO 69/2007

de 29-05-2007, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

ANEXO II DEL DECRETO 69/2007**EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL**

La materia de Educación plástica y visual tiene como finalidad dar al alumnado herramientas para comprender la realidad natural, social y cultural y para que sea capaz de expresar de forma creativa los sentimientos, ideas y experiencias.

Esta materia contribuye a desarrollar las capacidades recogidas en los objetivos generales de la etapa relacionadas con el conocimiento, la valoración y el respeto de la cultura, la historia y el patrimonio natural, artístico y cultural U) y con la apreciación de la creación artística (1). Asimismo, con el resto de las materias, favorece el desarrollo de las capacidades incluidas en los objetivos a), b), c), d), e), g) y m).

La materia de Educación plástica y visual contribuye al desarrollo de todas las competencias básicas, aunque más específicamente contribuye a la adquisición de la competencia artística y cultural, pues con su ayuda el alumnado aprende a mirar, ver, observar, percibir y apreciar los valores estéticos y culturales de las producciones artísticas.

Esta materia contribuye igualmente a la adquisición de la competencia en el tratamiento de la información y de la competencia digital, ya que el universo audiovisual y multimedia, así como el mundo de la Imagen y los recursos tecnológicos suponen actualmente unas herramientas fundamentales para la producción de creaciones visuales; a la adquisición de la competencia social y ciudadana al introducir valores de sostenibilidad, de respeto y conservación del patrimonio cultural, de acercamiento y relación con otras personas y culturas; a la competencia en habilidades lingüísticas al reforzar la comunicación con nuevas vías comprensivas y expresivas.

Desarrolla, asimismo, la autonomía e Iniciativa personal a través de la ampliación de las habilidades de expresión, tanto individual como colectiva, para su uso en el tiempo de ocio; la competencia de aprender a aprender utilizando nuevos recursos y, por último, permite desarrollar la competencia emocional.

Ofrece la Educación plástica y visual un formato no verbal que enriquece el Plan de Lectura de Castilla-La Mancha y multiplica las posibilidades de expresión. La integración del lenguaje plástico y visual con el resto de materias que desarrollan la dimensión comunicativa y permite el desarrollo de proyectos integrados multimedia.

Los contenidos de primero a tercero se organizan en torno a la percepción, el descubrimiento del entorno real y artístico y la expresión y creación.

En el primero de los bloques, "Descubrimiento del entorno real y artístico", se parte de la observación para identificar y leer el lenguaje visual en los diferentes medios y entornos; y en el segundo, "Expresión y creación", se utiliza ese lenguaje de forma productiva para su uso individual y colectivo.

En cuarto, los contenidos se organizan en otros dos bloques. El primero, "Creación de la obra artística", concreta todos los procesos de toma de decisiones que requiere la obra artística desde el boceto a la ejecución y valoración; y el segundo, "Descubrimiento y uso de las artes plásticas y el diseño" ofrece un inventario de posibilidades y lenguajes para facilitar la elección académica y profesional y para el desarrollo de la dimensión artística.

OBJETIVOS

La enseñanza de la Educación plástica y visual en esta etapa tendrá como objetivo el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Observar, percibir, comprender e Interpretar las cualidades plásticas, estéticas y funcionales de las imágenes del entorno natural y cultural siendo sensible a sus cualidades plásticas, estéticas y funcionales.
2. Utilizar el lenguaje visual y plástico para expresar con creatividad las emociones y sentimientos, las vivencias e ideas y los conocimientos contribuyendo a la comunicación, reflexión crítica y respeto entre las personas.
3. Representar cuerpos y espacios simples mediante el uso de la perspectiva, las proporciones y la representación de las cualidades de las superficies y el detalle de manera que sean eficaces para la comunicación.
4. Utilizar las diversas técnicas plásticas y visuales y las tecnologías de la información y la comunicación para aplicarlas en las propias creaciones.
5. Apreciar los valores culturales y estéticos, identificando, interpretando y valorando sus contenidos; entenderlos como parte de la diversidad cultural, contribuyendo a su respeto, conservación y mejora.
6. Comprender las relaciones del lenguaje plástico y visual con otros leguajes y elegir la fórmula expresiva más adecuada en función de las necesidades de comunicación.

7. Planificar y reflexionar, de forma individual y cooperativamente, sobre el proceso de realización de un objeto partiendo de unos objetivos prefijados; revisar y valorar, al final de cada fase, el estado de su consecución y colaborar de forma positiva y responsable.

8. Valorar la importancia del lenguaje visual y plástico como medio de comunicación, como vía para superar inhibiciones y como práctica de bienestar personal y social.

CURSOS PRIMERO A TERCERO

Contenidos

Bloque 1. Descubrimiento del entorno real y artístico

-La percepción visual. El lenguaje y la comunicación visual: finalidad informativa, comunicativa, expresiva y estética. Valoración de la imagen como medio de expresión. La imagen representativa y la imagen simbólica. Explotación de los posibles significados de una imagen según su contexto expresivo y referencial y descripción de los modos expresivos. Interés por la observación sistemática.

-Entorno audiovisual y multimedia: identificación del lenguaje visual y plástico en prensa, publicidad y televisión. Estudio y experimentación a través de los procesos, técnicas y procedimientos propios de la fotografía, el vídeo y el cine, para producir mensajes visuales. Experimentación y utilización de recursos informáticos y nuevas tecnologías para la búsqueda y creación de imágenes plásticas. Actitud crítica ante las necesidades de consumo creadas por la publicidad y rechazo de los elementos de la misma que suponen discriminación sexual, social o racial. Reconocimiento y valoración del papel de la imagen en nuestro tiempo.

-Lectura y valoración de los referentes artísticos. Lectura de imágenes, a través de los elementos visuales, conceptuales y relacionales, estableciendo los mensajes y funciones del patrimonio cultural propio detectando las similitudes y diferencias respecto a otras sociedades y culturas. Determinación de los valores plásticos y estéticos que destacan en una obra determinada (factores personales, sociales, plásticos, simbólicos, etc.). Diferenciación de los distintos estilos y tendencias de las artes visuales valorando, respetando y disfrutando del patrimonio histórico y cultural. Realización de esquemas y síntesis sobre algunas obras para subrayar los valores destacables. Aceptación y respeto hacia las obras de los demás.

Bloque 2. Expresión y creación

-Realización de composiciones utilizando los elementos conceptuales propios del lenguaje visual

como elementos de descripción y expresión, teniendo en cuenta conceptos de equilibrio, proporción y ritmo. Experimentación y exploración de los elementos que estructuran formas e imágenes (forma, color, textura, dimensión, etc.) Descubrimiento y representación objetiva y subjetiva de las formas (posición, situación, ritmos, claroscuro, imaginación, fantasía, etc.).

-Experimentación y utilización de técnicas en función de las intenciones expresivas y descriptivas. Utilización de las bases de los sistemas convencionales proyectivos, con fines descriptivos y expresivos. Construcción de formas tridimensionales en función de una idea u objetivo con diversidad de materiales.

-Sensibilización ante las variaciones visuales producidas por cambios luminosos. Interés por la búsqueda de nuevas soluciones.

-Realización de apuntes, esbozos y esquemas en todo el proceso de creación (desde la idea inicial hasta la elaboración de formas e imágenes), facilitando la autorreflexión, autoevaluación y evaluación. Creación colectiva de producciones plásticas. Representación personal de ideas (en función de unos objetivos), usando el lenguaje visual y plástico y mostrando iniciativa, creatividad e imaginación. Responsabilidad en el desarrollo de la obra o de la actividad propia (individual o colectiva).

Criterios de evaluación

1. Identificar los elementos constitutivos esenciales (configuraciones estructurales, variaciones cromáticas, orientación espacial y textura) de objetos y/o aspectos de la realidad.

Este criterio valora la competencia para identificar las cualidades que determinan su valor físico, funcional o estético y de describir por medio de recursos plásticos las proporciones y las relaciones de forma, color, ritmo, textura, presentes en la realidad para interpretarla objetiva o subjetivamente (objetivo 1).

2. Realizar creaciones plásticas siguiendo el proceso de creación demostrando valores de iniciativa, creatividad e imaginación a la hora de elegir y disponer de los materiales más adecuados para los objetivos prefijados y realizar la autoevaluación continua del proceso.

Este criterio valora si el alumnado es competente para tomar decisiones especificando los objetivos y las dificultades, proponer diferentes opciones teniendo en cuenta las consecuencias y evaluar cual es la mejor solución aceptando los propios errores como instrumento de mejora (objetivo 2).

3. Representar objetos e ideas de forma bi o tridimensional aplicando técnicas gráficas y plásticas y conseguir resultados concretos en función de unas intenciones en cuanto a los elementos visuales (luz, sombra, textura) y de relación.

Este criterio valora si el alumnado es competente para utilizar las estrategias compositivas adecuadas, realizar un buen uso de las técnicas y diferenciar el origen y variaciones de los elementos visuales (luz, sombra y textura) (objetivo 3).

4. Utilizar recursos informáticos y nuevas tecnologías en el campo de la imagen fotográfica, el diseño gráfico, el dibujo asistido por ordenador y la edición videográfica.

Criterio que pretende evaluar si el alumnado es competente para utilizar diversidad de herramientas de la cultura actual relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación para realizar sus propias creaciones (objetivo 4).

5. Diferenciar los distintos estilos y tendencias de las artes visuales a través del tiempo y atendiendo la diversidad cultural.

Este criterio pretende evaluar si el alumnado es capaz de valorar las formas e imágenes que propone el campo del arte y el nivel de interés mostrado por el estudio, análisis e interpretación de las mismas (objetivo 5).

6. Diferenciar y reconocer los procesos, técnicas, estrategias y materiales en imágenes del entorno audiovisual y multimedia.

Este criterio valora si el alumnado es competente para identificar en imágenes de la vida real los procesos, técnicas, estrategias y materiales utilizados en la expresión visual; para diferenciar otros lenguajes; y para analizar, desde una actitud crítica, el uso que se hace del mismo para promover valores y comportamientos insolidarios, sexistas y discriminatorias (objetivo 6).

7. Elaborar y participar, activamente, en proyectos de creación visual cooperativos, como producciones videográficas o plásticas de gran tamaño, aplicando las estrategias propias y adecuadas del lenguaje visual y plástico.

Este criterio permite conocer si el alumnado manifiesta actitudes de respeto, tolerancia, flexibilidad e interés favoreciendo, de esta manera, la competencia social (objetivo 7).

8. Reconocer y leer imágenes. obras y objetos de los entornos visuales (obras de arte, diseño, multimedia...).

Este criterio pretende conocer si el alumnado es competente para tener actitudes críticas y de aprecio y respeto hacia las manifestaciones plásticas y visuales de su entorno, superando inhibiciones y prejuicios. Asimismo se valora su afición e interés por desarrollar en su tiempo de ocio, actividades artísticas (objetivo 8).

CUARTO CURSO

Contenidos

Bloque 1. Creación de la obra artística

-Realización y seguimiento del proceso de creación: boceto (croquis), guión (proyecto), presentación final (maqueta) y evaluación (autorreflexión, autoevaluación y evaluación colectiva del proceso y del resultado final). Representación personal de ideas (partiendo de unos objetivos), usando el lenguaje visual y plástico y mostrando iniciativa, creatividad e imaginación. Elaboración de proyectos plásticos de forma cooperativa.

-Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en las propias producciones.
Interés por la búsqueda de información y constancia en el trabajo.

-Autoexigencia en la superación de las creaciones propias.

Bloque 2. Descubrimiento y uso de las artes plásticas y el diseño

- Expresión plástica y visual

-Técnicas de expresión gráfico-plástica: dibujo artístico, volumen y pintura. Técnicas de grabado y reprografía. -Reconocimiento y lectura de imágenes de diferentes períodos artísticos.

-Realización de experiencias de experimentación con materiales diversos. Interés por la búsqueda de materiales, soportes, técnicas y herramientas para conseguir un resultado concreto.

- Artes gráficas y el diseño.

-Los valores funcionales y estéticos en las artes aplicadas: fundamentos del diseño. Técnicas de expresión gráfico-plásticas aplicadas al diseño.

-Sintaxis de los lenguajes visuales del diseño (gráfico, interiorismo, modas...) y la publicidad.
Reconocimiento y lectura de imágenes del entorno del diseño y la publicidad.

- Imagen y sonido

-Técnicas de expresión gráfico-plásticas aplicadas a la animación e interactividad.
Reconocimiento y lectura de imágenes de video y multimedia.

-Sintaxis del lenguaje cinematográfico y videográfico. Aplicación de la imagen animada en formas multimedia.

- Descripción objetiva de formas

-Técnicas de expresión gráfico-plásticas o descripción objetiva de las formas.
-Entornos de aplicación de los sistemas de representación. Normalización. Reconocimiento y lectura de representaciones bidimensionales de obras arquitectónicas y urbanismo y de objetos y artefactos técnicos.

Criterios de evaluación

1. Describir objetivamente las formas, aplicando sistemas de representación y normalización.

Este criterio valora la competencia del alumnado para describir la realidad tal como la ve sobre un soporte bidimensional mediante representaciones que no requieren operaciones complicadas en su trazado. Se evaluará la corrección en el trazado geométrico de los elementos utilizados, su adecuada relación entre distancia y tamaño y su disposición en el espacio (objetivo 1).

2. Realizar obras plásticas experimentando y utilizando diversidad de técnicas de expresión gráfico-plástica (dibujo artístico, volumen, pintura, grabado...).

Este criterio valora si el alumno conoce y utiliza los distintos tipos de soportes y técnicas bidimensionales (materias pigmentarias y gráficas) y tridimensionales (materiales de desecho y moldeables) (objetivos 2 y 3).

3. Utilizar la sintaxis propia de las formas visuales del diseño y la publicidad para realizar proyectos concretos.

Este criterio valora si el alumnado distingue en un objeto simple bien diseñado sus valores funcionales unidos a los estéticos (proporción entre sus partes, color, textura, forma, etc.) y los aplica en la elaboración de un proyecto (objetivos 2 y 6).

4. Elaborar obras multimedia y producciones videográficas utilizando las técnicas adecuadas al medio.

Este criterio pretende evaluar si el alumnado es capaz de reconocer los procesos, las técnicas y los materiales utilizados en los lenguajes específicos fotográficos, cinematográficos y videográficos (encuadres, puntos de vista, trucajes...) (objetivo 2 y 6).

5. Utilizar recursos informáticos y nuevas tecnologías en el campo de la imagen fotográfica, el diseño gráfico, el dibujo asistido por ordenador y la edición videográfica.

Este criterio valora el uso de la diversidad de herramientas de la cultura actual relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación para realizar sus propias creaciones (objetivo 4).

6. Diferenciar los distintos estilos y tendencias de las artes visuales a través del tiempo y atendiendo la diversidad cultural.

Este criterio pretende evaluar si el alumnado es competente para valorar las formas e imágenes que propone el campo del arte y el nivel de interés mostrado por el estudio, análisis e interpretación de las mismas (objetivo 5).

7. Colaborar en la toma de decisiones para la realización de proyectos plásticos organizados de forma cooperativa.

Este criterio valora si el alumnado es autónomo, creativo y responsable en el trabajo de equipo y si participa activamente en proyectos cooperativos, aplicando estrategias propias y adecuadas del lenguaje visual (objetivo 7).

8. Reconocer y leer imágenes, obras y objetos de los entornos visuales (obras de arte, diseño, multimedia...).

Este criterio valora la competencia del alumnado para enjuiciar de forma crítica, apreciando y respetando las manifestaciones plásticas y visuales de su entorno, sin inhibiciones ni prejuicios (objetivo 8).

ANEXO II

EXTRACTO DE LA

PROGRAMACIÓN

DEL DEPARTAMENTO DE

DIBUJO

IES CASTILLO DEL ÁGUILA 2013-2014

EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL

1. OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL.

El diccionario de la RAE define Objetivo como: 8. m. Mil. “*Punto o zona que se pretende alcanzar u ocupar como resultado de una operación militar*”. En la teoría curricular también se entiende Objetivo como el propósito o la meta que queremos alcanzar, es decir, **las metas que queremos alcanzar en nuestro proceso de enseñanza- aprendizaje.**

1.1 OBJETIVOS GENERALES DE LA ESO.

Los **Objetivos Generales de Etapa** tienen como finalidad expresar el conjunto de las **capacidades** que se espera hayan desarrollado los alumnos al término de una etapa educativa determinada. En este caso de la ESO. Estos Objetivos Generales los marca la ley. El D-ESO en su artículo 4 fija los Objetivos generales a cumplir al finalizar esta etapa. Enuncia lo siguiente:

«La Educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en el alumnado las capacidades que les permitan:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.

f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.

g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

h) Comprender y expresar con corrección. oralmente y por escrito, en la lengua castellana, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura y desarrollar el hábito y el gusto por la lectura.

i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada en situaciones de comunicación y desarrollar actitudes de interés y respeto ante la diversidad de lenguas

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social así como conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud y la calidad de vida personal así como del consumo responsable y sostenible.

l) Conocer y asumir los principios del desarrollo sostenible y su repercusión para toda la sociedad, valorar críticamente el uso del entorno natural, y adquirir hábitos de cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora

m) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

n) Adquirir una preparación básica para la incorporación profesional y aplicar los conocimientos adquiridos como orientación para la futura integración en el mundo académico y laboral.»

Estos son por tanto, los objetivos que (se espera) todo estudiante cumpla al término de 4º de ESO. Si bien, en ningún caso queda aclarado en que grado se deben ser cumplidos.

Las teorías pedagógicas responden a éstas y otras preguntas referentes a los Objetivos aclarando que, tal como su propio nombre indica, se trata de **aspiraciones generales**, es decir, no concretas; que se deben cumplir de una manera aproximada.

APORTACIONES DEL ÁREA A LOS OBJETIVOS GENERALES

El Anexo II del D-ESO se ocupa de concretar los Objetivos, Contenidos y Criterios de Evaluación de cada una de las materias que forman parte de la ESO. A este apartado nos remitiremos de ahora en adelante cada vez que haya que tratar temas de legislación referentes a nuestra disciplina. Respecto a la Educación Plástica y Visual dicho texto dice: «Esta materia contribuye a desarrollar las capacidades recogidas en los objetivos generales de la etapa relacionadas con el conocimiento, la valoración y el respeto de la cultura, la historia y el patrimonio natural, artístico y cultural **j)** y con la apreciación de la creación artística (**m**). Asimismo, con el resto de las materias, favorece el desarrollo de las capacidades incluidas en los objetivos **a)**, **b)**, **c)**, **d)**, **e)**, **g)** y **m**).»

Lo primero que encontramos aquí es una errata. El texto recoge dos veces el objetivo **m)** referente a la «Apreciación de la creación artística». Entendemos que se trata de un error de transcripción y que en el segundo caso se refiere al objetivo **n)** «adquirir una preparación básica para la incorporación profesional». Bueno, por poner uno, porque habrá quien dude de la aportación de la Educación Artística para tal fin; ya que se considera que este tipo de asignaturas, más que para cuestiones generales del mundo profesional, están orientadas al disfrute de la existencia humana (de la cual, sin embargo, el trabajo forma parte). Esta materia, junto con Educación Musical y Educación Física, pretenden inculcar en el ser humano un cierto equilibrio y perspectiva en contraposición con otras materias más competitivas.

Otro concepto del que nos damos cuenta al leer los Objetivos Generales para los que sirve nuestra disciplina es la ausencia del **f)**, **h)**, **i)**, **k)** y **l)**. Por lo visto, la ley no considera que la Educación Artística ayude a «**f)** concebir el conocimiento científico como un saber integrado» ni a “aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.» De lo cual discreto enormemente, puesto que una de las finalidades de la Educación Artística es entender el Proceso Creativo como un proceso de conocimiento que, si bien no trata de evidencias científicas, se basa en la

experimentación y observación; y fundamentalmente, en la toma de decisiones. Quien escribió esta ley debería además revisar la definición de Conocimiento Científico y constatar que conceptos como “intuición” y “entelequia” forman parte del mismo. La Ley tampoco considera que la Educación Artística ayude a «h) comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana, textos y mensajes complejos» ya que, por lo visto expresar de manera verbal la experiencia estética no aporta nada a esta capacidad. Ni tampoco aporta nada la Educación Artística a «i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras» porque debe ser que la visualización de objetos y conceptos en forma de imágenes no sirve para aprender un idioma. (Me gustaría saber como aprenden lenguas extranjeras los autores de esta ley). La Imagen, por lo visto, tampoco tienen nada que ver con «k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias», ni puede aportar algo a «conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad» porque los iconos nada tienen que ver con esto. Ni tampoco sirve nuestra materia para «l) Conocer y asumir los principios del desarrollo sostenible y su repercusión para toda la sociedad, valorar críticamente el uso del entorno natural, y adquirir hábitos de cuidado de los seres vivos y el medio ambiente» porque el Arte y el entorno son ámbitos que no tienen ningún punto de encuentro.

Afortunadamente, la Educación Artística sí sirve para «a) el ejercicio de la ciudadanía democrática», para «b) consolidar hábitos de estudio y trabajo individual y en equipo» aunque no sé si de disciplina (habría que definirlo bien). Y también para «c) valorar la diferencia de sexos» y por supuesto para «rechazar los estereotipos». También ayuda a «d) fortalecer sus capacidades afectivas», a «e) desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información con sentido crítico», y a «g) desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo». Y, por lo menos, lo que sí deja claro la ley es que su principal función es desarrollar «j) aspectos básicos de la cultura y del patrimonio artístico y cultural» (menos mal) y ayudar a «m) apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación».

1.2 OBJETIVOS GENERALES DE ÁREA

Los **Objetivos Generales de Área** expresan la aportación concreta de un área particular a la consecución de las capacidades expresadas en los objetivos generales de la etapa. Se entiende que el trabajo conjunto desde las distintas áreas hará posible el desarrollo de las

capacidades generales por parte de los alumnos, pero cada Área cuenta con Objetivos concretos.

El Anexo II del D-ESO dicta: «La enseñanza de la Educación plástica y visual en esta etapa tendrá como objetivo el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Observar, percibir, comprender e interpretar las cualidades plásticas, estéticas y funcionales de las imágenes del entorno natural y cultural siendo sensible a sus cualidades plásticas, estéticas y funcionales.

2. Utilizar el lenguaje visual y plástico para expresar con creatividad las emociones y sentimientos, las vivencias e ideas y los conocimientos contribuyendo a la comunicación, reflexión crítica y respeto entre las personas.

3. Representar cuerpos y espacios simples mediante el uso de la perspectiva, las proporciones y la representación de las cualidades de las superficies y el detalle de manera que sean eficaces para la comunicación.

4. Utilizar las diversas técnicas plásticas y visuales y las tecnologías de la información y la comunicación para aplicarlas en las propias creaciones.

5. Apreciar los valores culturales y estéticos, identificando, interpretando y valorando sus contenidos; entenderlos como parte de la diversidad cultural, contribuyendo a su respeto, conservación y mejora.

6. Comprender las relaciones del lenguaje plástico y visual con otros lenguajes y elegir la fórmula expresiva más adecuada en función de las necesidades de comunicación.

7. Planificar y reflexionar, de forma individual y cooperativamente, sobre el proceso de realización de un objeto partiendo de unos objetivos prefijados; revisar y valorar, al final de cada fase, el estado de su consecución y colaborar de forma positiva y responsable.

8. Valorar la importancia del lenguaje visual y plástico como medio de comunicación, como vía para superar inhibiciones y como práctica de bienestar personal y social.»

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE ESTE PROYECTO.

Como ya hemos recalcado anteriormente, los Objetivos Generales de Área son aspiraciones, no metas concretas. Más aún teniendo en cuenta que quien diseñó estos objetivos no parece ser especialista en la materia pues con tanta redundancia verbal no concreta.

Los Objetivos Específicos que se plantean en este proyecto son los siguientes.

1) Entender que **todo elemento artificial es producto del pensamiento y del proceso técnico del ser humano**. Es importante que los alumnos sean conscientes que toda creación requiere una planificación y se desarrolla en torno a un sentido o finalidad. Que las “cosas” no caen del cielo, que no son fruto de la naturaleza, ni de un ser divino, sino que las ha hecho alguien con alguna intención.

Este Objetivo Específico tendría mucho que ver con el Objetivo General de Área 7 del D- CLM, porque hace referencia al proceso creativo aunque solo a nivel de apreciación (saber ver). Para concretar más sobre el desarrollo de dicho proceso creativo (saber hacer) hay que remitirse al Objetivo Específico número 5.

2) Comprender que **las imágenes NO son la realidad, sino representaciones de esa realidad**. Hacer que los estudiantes sepan discriminar en que grado se representa la realidad, se crea una ficción o se configura una hiperrealidad, con especial atención a la persistencia de estereotipos.

Este Objetivo Específico se relaciona con los Objetivos Generales de Área 1 y 8 en cuanto a que se refiere a las cualidades de una imagen y a su importancia como medio de comunicación. Al igual que el Objetivo Específico número 1 seguimos hablando de saber ver, pero en este caso concretizado a la lectura de imágenes y sus posibles estereotipos.

3) Apreciar el **Arte como expresión crítica** del mundo al que pertenece, con especial atención al **ARTE CONTEMPORÁNEO**, por ser éste el Arte de su tiempo. Entenderlo, además como parte integrante de la Historia del Arte.

Este Objetivo Específico se refiere al Objetivo General de Área 5, el de apreciar valores culturales y estéticos. En el Específico entra en juego la definición de Arte, no solo los valores culturales y estéticos, y se hace especial hincapié en el Arte Contemporáneo (palabra que no aparece en ninguna parte de la legislación). Este Objetivo Específico pretende que el estudiante desarrolle el DESEO por el conocimiento.

4) Adquirir **habilidades gráficas y plásticas**. Que sepan expresar ideas, procesos mentales y sentimientos a través de imágenes, objetos y espacios.

Este Objetivo Específico resume los Objetivos Generales de Área 2, 3 y 4; todos ellos relacionados con el saber hacer, saber utilizar el Lenguaje Visual (bi y tridimensional) pero de manera general.

5) Desarrollar un método de resolución de problemas basado en el **Proceso Creativo**.

Este Objetivo Específico concuerda básicamente con el objetivo General de Área 7, aunque también hace referencia al 6; puesto que utilizar un método implica saber elegir cuando usarlo.

6) Adquirir una **visión crítica de la realidad** que nos rodea. Entender que dicha realidad es susceptible de ser modificada y **desarrollar estrategias para formar parte de ella y transformarla** de acuerdo a valores de respeto y democracia.

Este Objetivo Específico también hace referencia al Objetivo General de Área 5 que habla de la conservación y mejora de la diversidad cultural. Pero este Objetivo Específico no se refiere solo a patrimonio artístico sino

que va más allá; se refiere también al entorno natural y a las instituciones e infraestructuras sociales que construyen nuestro mundo.

Además, desde este proyecto, y en consonancia con la ley, se considera que los Objetivos deben hacerse explícitos a los estudiantes, para hacerles conscientes de cuales son los propósitos de cada materia, y entiendan hacia donde queremos conducirles.

2 COMPETENCIAS BÁSICAS.

La LOGSE, ya hacía referencia al concepto de **Competencia**, pero no lo desarrolló en ningún momento. Fue a partir de la actual LOE que, a través del RD-ESO, se incorporaron dichos conceptos a la realidad de las Programaciones Didácticas. Parece ser que esta aportación al mundo de la Educación se hizo con motivo de la equiparación de la enseñanza a nivel europeo, en un intento de buscar metas comunes. Pero entiendo que su teorización toma como punto de partida la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner.

Howard Gardner (1943), a través de investigaciones en capacidades cognitivas formuló la **teoría de las inteligencias múltiples**, basada en la idea de que existen distintos tipos de inteligencias, no solo las asociadas al razonamiento y la lógica matemática. Sino que habilidades de tipo social, empático o física también deben ser consideradas como un tipo de inteligencia pues suponen el uso de capacidades asociadas a distintos contextos. Por ejemplo, en base a esta idea no se puede decir que Stephen Hawking sea ni más ni menos inteligente que Rafa Nadal. Ni éste, a su vez, más ni menos que Matt Damon. Cada uno fomenta y utiliza sus capacidades desde un campo de la inteligencia. Gardner definió **inteligencia** como **una capacidad, la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas**. Hasta entonces la inteligencia se consideraba algo innato e inamovible. Se nacía inteligente o no, y la educación no podía cambiar ese hecho. Fue a raíz de estos estudios, que se comenzó a señalar que el sistema escolar vigente priorizaba la inteligencia basada en el coeficiente intelectual sobre el resto de habilidades humanas. Y se comenzó a valorar en que medida dicho sistema preparaba a los alumnos para vivir en un mundo cada vez más complejo. Así se comenzó a teorizar sobre la posibilidad de crear procesos de enseñanza-aprendizaje que promovieran una diversidad de inteligencias, asumiendo que los alumnos poseen diferente nivel de desarrollo de ellas y por lo tanto es necesario que todos las pongan en práctica.

La teoría no dice que unos seres humanos tengan unas capacidades y otros otras. Se entiende que todos nacemos con las mismas capacidades, pero que tendemos a desarrollar unas más que otras. Y la idea que persiste bajo las nuevas propuestas de enseñanza-aprendizaje es que se creen contextos para desarrollarlas todas. Esta es precisamente la filosofía de las Competencias, capacidades presentes en todo ser humano, que deben ser desarrolladas a lo largo de la vida, y más específicamente a lo largo de la Educación Secundaria a través de todas y cada una de las materias.

COMPETENCIAS BÁSICAS DE LA ESO.

Hasta ahora, Gardner y su equipo de Harvard han identificado 8 inteligencias: inteligencia lingüística, inteligencia lógica-matemática, inteligencia espacial, inteligencia musical, inteligencia corporal cinética, inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal e inteligencia naturalista. Al igual que las Inteligencias, 8 son las Competencias definidas en el RD-ESO. El D-ESO añade una más.

- a. Competencia en comunicación lingüística.
- b. Competencia matemática.
- c. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- d. Tratamiento de la información y competencia digital.
- e. Competencia social y ciudadana.
- f. Competencia cultural y artística.
- g. Competencia para aprender a aprender.
- h. Autonomía e iniciativa personal.
- i. Competencia emocional.

La idea de las Competencias no es crear una materia para cada una, sino que desde los distintos ámbitos se fomenten procesos que las desarrollen todas. Y hasta ahí muy bien. Pero el D-ESO comenta algunas cosas difíciles de concretar. Por ejemplo, en su Artículo 6 define las Competencias Básicas «como un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que son necesarias para la realización y el desarrollo personal, escolar y social y que se han de desarrollar a través del currículo.» En el Anexo I añade: «Las competencias básicas, desde el proceso de enseñanza, son aquellos conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para que una persona alcance su desarrollo personal, escolar y social. Estas competencias las alcanza el alumnado a través del currículo formal, de las actividades no formales y de las distintas situaciones a las que se enfrenta en el día a día, tanto en la escuela, como en casa o en la vida social.» Lo cual resulta de lo más interesante, porque es el único apartado en el que la Ley habla de la Educación Informal. El D-ESO continúa «La competencia la demuestra el alumnado cuando es capaz de actuar, de resolver, de producir o de transformar la realidad a través de las tareas que se le proponen. La competencia, desde el doble proceso de enseñanza y aprendizaje, se adquiere y mejora a lo largo de la vida en un proceso que puede ser secuenciado y valorado en las distintas fases de la secuencia.» Bueno, que puede serlo, pero no indica cómo ni cuales son dichas fases.

El problema que conlleva para el profesorado la implantación de las competencias es que la ley las añade, pero no las articula con las demás partes del currículum: ni con los objetivos, aunque no se contradicen; ni con los contenidos, no da pistas de qué situaciones crear; desde luego no hacen referencia a ninguna metodología; y, el mayor problema que se ha creado en Castilla la-Mancha, no dice cómo evaluarlas. Una vez más, desde esta programación se consideran los preceptos enunciados por la Ley (en este caso las Competencias Básicas) como aspiraciones y principios a tener en cuenta en los procesos enseñanza-aprendizaje. Y se anima a cualquiera que quiera profundizar en el tema y en la relación de esta materia con dichas Competencias, a leerse el D-ESO Anexo I (Competencias Básicas) y II en la parte relativa a Educación Plástica y Visual.

3. CONTENIDOS DE EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL.

El diccionario de la Real Academia Española define contenido como: 2. m. Cosa que se contiene dentro de otra. En base a esta definición podemos deducir que si se decidió hacer uso de este término es porque, de alguna manera, se entendía la Educación como la posibilidad de “meter cosas” en la cabeza de los estudiantes, siendo dichas cabezas contenedores de la información. Actualmente, en Pedagogía seguimos utilizando esta palabra, entendiendo Contenido como lo que se aprende. O más concretamente como lo queremos que nuestros estudiantes aprendan; porque en la práctica se aprenden cosas muy diferentes que las que se imparten, y definir el Contenido real resulta bastante difícil. En esta programación vamos a necesitar concretar mucho más, así que definiremos **Contenido Didáctico** como **el objeto concreto del aprendizaje**.

Hay que tener, además, en cuenta que las teorías pedagógicas no consideran el Contenido como un fin, sino como el medio para conseguir el desarrollo de las capacidades del estudiante. Es decir, los Contenidos se entienden como un vehículo para la consecución de los Objetivos (y el desarrollo de las Competencias).

3.1 CONTENIDOS LEGISLATIVOS

TRATAMIENTOS DE LOS CONTENIDOS EN LA LEY.

Tradicionalmente, y en consecuencia con su propia definición, se venía equiparando el Contenido Didáctico con la idea de Concepto, es decir, de dato informativo susceptible de ser transmitido y retransmitido (a través de los cauces de examinación tradicionales). Con la LOGSE de 1990 se incorporó la idea de las tres dimensiones del Contenido: la conceptual, la procedimental y la actitudinal. Esta diferenciación se basaba en la idea de que aprender no es la mera recopilación de datos sino que también depende del interés implícito en aprender (querer aprender, actitudinal) y tener capacidad para hacerlo (saber aprender, procedimental). El principal problema de este bello planteamiento es que no se implementaron métodos de evaluación acordes a esta triple dimensión, sino que se siguieron (y se siguen) utilizando medidores de acumulación de información para valorar el aprendizaje.

A partir de la LOE, y coincidiendo con la aparición de las Competencias Básicas, esta triple dimensión del Contenido quedó latente, pero dejó de ser explícita; quedando como resultado (en el caso que nos ocupa) un resumen de los contenidos LOGSE, que muchas

veces no pueden ser entendidos como «objetos concretos del aprendizaje, sino que son, más bien, objetivos expresados en forma de sustantivo. Veámoslo con el ejemplo:

CONTENIDOS DE EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL EN LA LOE.

El Anexo II del D-ESO dice: «Ofrece la Educación plástica y visual un formato no verbal que enriquece el Plan de Lectura de Castilla-La Mancha» a pesar de que, recordemos, no aporta nada al objetivo h) desarrollar el hábito y el gusto por la lectura. Continúa diciendo «y multiplica las posibilidades de expresión. La integración del lenguaje plástico y visual con el resto de materias que desarrollan la dimensión comunicativa y permite el desarrollo de proyectos integrados multimedia.»

El mismo decreto diferencia dos grupos de Contenidos y Criterios de Evaluación. Un grupo es «de 1º a 3º» y el otro «para 4º» curso de la ESO. Entendemos que en este último caso, «4º», la asignatura es optativa y su tratamiento es individual. Pero sigue siendo curioso que la ley no distinga contenidos concretos para cursos concretos, sino que «de 1º a 3º» sea una especie de “cajón de sastre” de temas a tratar. El propio D-ESO tampoco estipula exactamente cuando se debe cursar la materia, sino que en su Artículo 7 dicta lo siguiente: «3 b. Los centros docentes podrán ofertar las materias de Educación plástica y visual y Música en primero y segundo aunque el alumnado sólo podrá cursarlas en uno de los dos cursos.» En consecuencia, el currículo seguido en este centro para Educación Plástica y Visual es:

3 horas para 1º de ESO.

2 horas para 3º de ESO

3 horas para 4º de ESO. En 4º de ESO, nuestra materia es optativa, y se decidió hace tiempo ofertarla en una doble vía: Artístico y Técnico.

Para el presente curso se pensó ofertar en 2º de la ESO el Taller de artes plásticas y diseño para los alumnos que el curso anterior habían cursado Taller tecnológico y profesional. La inspección educativa nos negó este derecho a pesar de que la Orden del 12 de junio de 2007 de la Consejería de Educación y Ciencia establecía en su punto Tercero que: «2c. las materias optativas de Taller tecnológico y profesional, Taller de artes plásticas y diseño y Taller musical, que se ofertarán en cada uno de los tres primeros cursos. El alumnado sólo podrá cursar una vez durante los tres cursos cada una de estas materias». Y a pesar también de que en nuestro centro no hay para 2º de la ESO ninguna otra oferta de materia optativa

a excepción de Francés II. En consecuencia los alumnos de 2º de la ESO de nuestro centro cursan por segunda vez Taller tecnológico y profesional.

CONTENIDO DE 1º A 3º DE LA ESO.

El D-ESO dicta: «Los contenidos de primero a tercero se organizan en torno a la percepción, el descubrimiento del entorno real y artístico y la expresión y creación.» En el primero de los bloques, «Descubrimiento del entorno real y artístico», se parte de la observación para identificar y leer el lenguaje visual en los diferentes medios y entornos; y en el segundo, «Expresión y creación», se utiliza ese lenguaje de forma productiva para su uso individual y colectivo.

«Bloque 1. Descubrimiento del entorno real y artístico

-La percepción visual. El lenguaje y la comunicación visual: finalidad informativa, comunicativa, expresiva y estética. Valoración de la imagen como medio de expresión. La imagen representativa y la imagen simbólica. Explotación de los posibles significados de una imagen según su contexto expresivo y referencial y descripción de los modos expresivos. Interés por la observación sistemática.

-Entorno audiovisual y multimedia: identificación del lenguaje visual y plástico en prensa, publicidad y televisión. Estudio y experimentación a través de los procesos, técnicas y procedimientos propios de la fotografía, el vídeo y el cine, para producir mensajes visuales. Experimentación y utilización de recursos informáticos y nuevas tecnologías para la búsqueda y creación de imágenes plásticas. Actitud crítica ante las necesidades de consumo creadas por la publicidad y rechazo de los elementos de la misma que suponen discriminación sexual, social o racial. Reconocimiento y valoración del papel de la imagen en nuestro tiempo.

-Lectura y valoración de los referentes artísticos. Lectura de imágenes, a través de los elementos visuales, conceptuales y relacionales, estableciendo los mensajes y funciones del patrimonio cultural propio detectando las similitudes y diferencias respecto a otras sociedades y culturas. Determinación de los valores plásticos y estéticos que destacan en una obra determinada (factores personales, sociales, plásticos, simbólicos, etc.). Diferenciación de los distintos estilos y tendencias de las artes visuales valorando, respetando y disfrutando del patrimonio histórico y cultural. Realización de esquemas y síntesis sobre algunas obras para subrayar los valores destacables. Aceptación y respeto hacia las obras de los demás.»

«Bloque 2. Expresión y creación

-Realización de composiciones utilizando los elementos conceptuales propios del lenguaje visual como elementos de descripción y expresión, teniendo en cuenta conceptos de equilibrio, proporción y ritmo. Experimentación y exploración de los elementos que estructuran formas e imágenes (forma, color, textura, dimensión, etc.) Descubrimiento y representación objetiva y subjetiva de las formas (posición, situación, ritmos, claroscuro, imaginación, fantasía, etc.).

-Experimentación y utilización de técnicas en función de las intenciones expresivas y descriptivas. Utilización de las bases de los sistemas convencionales proyectivos, con fines descriptivos y expresivos. Construcción de formas tridimensionales en función de una idea u objetivo con diversidad de materiales.

-Sensibilización ante las variaciones visuales producidas por cambios luminosos. Interés por la búsqueda de nuevas soluciones.

-Realización de apuntes, esbozos y esquemas en todo el proceso de creación (desde la idea inicial hasta la elaboración de formas e imágenes), facilitando la autorreflexión, autoevaluación y evaluación. Creación colectiva de producciones plásticas. Representación personal de ideas (en función de unos objetivos), usando el lenguaje visual y plástico y mostrando iniciativa, creatividad e imaginación. Responsabilidad en el desarrollo de la obra o de la actividad propia (individual o colectiva).»

CONTENIDOS PARA CUARTO.

En cuarto, los contenidos se organizan en otros dos bloques. El primero, «Creación de la obra artística», concreta todos los procesos de toma de decisiones que requiere la obra artística desde el boceto a la ejecución y valoración; y el segundo, «Descubrimiento y uso de las artes plásticas y el diseño» ofrece un inventario de posibilidades y lenguajes para facilitar la elección académica y profesional y para el desarrollo de la dimensión artística.

«Bloque 1. Creación de la obra artística

-Realización y seguimiento del proceso de creación: boceto (croquis), guión (proyecto), presentación final (maqueta) y evaluación (autorreflexión, autoevaluación y evaluación colectiva del proceso y del resultado final). Representación personal de ideas (partiendo de unos objetivos), usando el lenguaje visual y plástico y mostrando iniciativa, creatividad e imaginación. Elaboración de proyectos plásticos de forma cooperativa.

-Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en las propias producciones. Interés por la búsqueda de información y constancia en el trabajo.

-Autoexigencia en la superación de las creaciones propias.”

Bloque 2. Descubrimiento y uso de las artes plásticas y el diseño

- Expresión plástica y visual.

-Técnicas de expresión grafico-plástica: dibujo artístico, volumen y pintura.

Técnicas de grabado y reprografía.

-Reconocimiento y lectura de imágenes de diferentes períodos artísticos.

-Realización de experiencias de experimentación con materiales diversos. Interés por la búsqueda de materiales, soportes, técnicas y herramientas para conseguir un resultado concreto.

- Artes gráficas y el diseño.

-Los valores funcionales y estéticos en las artes aplicadas: fundamentos del diseño.

Técnicas de expresión grafico-plásticas aplicadas al diseño.

-Sintaxis de los lenguajes visuales del diseño (gráfico, interiorismo, modas...) y la publicidad.

- Reconocimiento y lectura de imágenes del entorno del diseño y la publicidad.

- Imagen y sonido

-Técnicas de expresión grafico-plásticas aplicadas a la animación e interactividad.

Reconocimiento y lectura de imágenes de video y multimedia.

-Sintaxis del lenguaje cinematográfico y videográfico. Aplicación de la imagen animada en formas multimedia.

- Descripción objetiva de formas

-Técnicas de expresión grafico-plásticas o descripción objetiva de las formas.

-Entornos de aplicación de los sistemas de representación. Normalización.

Reconocimiento y lectura de representaciones bidimensionales de obras arquitectónicas y urbanismo y de objetos y artefactos técnicos.»

RESUMEN DE LOS CONTENIDOS LEGISLATIVOS.

Nuevamente la ley se presenta de manera ambigua. Pero la verdad es que si conseguimos no perdernos entre tanta palabrería y analizar estas ideas, el resumen es bastante simple:

PROPUESTA LEGISLATIVA DE CONTENIDOS DE 1º A 3º DE LA ESO

Bloque 1	1	La Percepción Visual. Lenguaje y comunicación visual. Funciones de la imagen. Clasificación de la imagen.
	2	Imágenes en la comunicación de masas. Uso de las TIC. El papel de la imagen en nuestro tiempo.
	3	Lectura de imágenes. Historia del Arte De lo denotativo a lo connotativo
Bloque 2	4	Realización de composiciones usando el Lenguaje Visual. Experimentación. Obras colectivas.
	5	Formas tridimensionales Sistemas de representación Sombras
	6	Proceso. Esquemas, apuntes, bocetos,... Autoreflexión

PROPUESTA LEGISLATIVA DE CONTENIDOS PARA 4º DE LA ESO

Bloque 1	Proceso de Creación IDEA Boceto Proyecto PRODUCTO FINAL Autoreflexión + autoexigencia Uso de las TIC	
Bloque 2	Artes Plásticas	Técnicas Lectura Sintáxis de los distintos lenguajes
	Diseño gráfico	
	Imagen y sonido	
	Diseño espacial	

Básicamente con estos elementos contamos.

3.2 CONTENIDOS ESPECÍFICOS PARA ESTE PROYECTO

CONSIDERACIONES PREVIAS

En los Contenidos anteriormente descritos hay propuestas muy interesantes, como la «Lectura y valoración de referentes artísticos» o «realización de apuntes, esbozos, y esquemas en todo el proceso de creación». Pero hay dos grandes críticas que se pueden hacer a estos Contenidos: La primera es que presupone más medios que los reales. Por ejemplo, «experimentación y utilización de técnicas en función de las intenciones expresivas y descriptivas» no es muy realista, no solo por la falta de técnicas (que siempre se pueden suplir con lápices versus collage) sino por la imposibilidad de profundizar en la capacidad de los alumnos por tomar las decisiones técnicas en función de los objetivos. La segunda es que, como ya hemos comentado anteriormente, estas propuestas denotan gran falta de concreción. Mi favorito, por poner un ejemplo, es un Contenido de Cuarto: «Autoexigencia en la superación de las creaciones propias.» Está muy bien que nos esforcemos en hacer conscientes a nuestros estudiantes de que tienen que ser ellos los que se exijan en sus creaciones. Pero además de que este planteamiento es bastante utópico, no logro entender que esto sea un Contenido. Es más bien una aspiración, una meta, una ambición,... un Objetivo. Quizá esta falta de concreción se fundamente en la idea antes comentada de que en el proceso enseñanza-aprendizaje se aprende mucho más que lo que se enseña, y que la enseñanza consiste en dejar pequeñas bombas que explotarán (o no) en el futuro. Pero, en cualquier caso, no podemos considerar la «Autoexigencia creativa» como un objeto concreto del aprendizaje. Necesitamos certezas que enseñar.

El valor de la Geometría en nuestro Área.

La Geometría construye certezas. Así pues, las profesoras del Departamento de Dibujo del IES Castillo del Águila, están de acuerdo en utilizar los contenidos referentes a la Geometría como eje central de la asignatura, y a partir de ahí desarrollar los demás Contenidos que propone la Ley. Consideramos que los Contenidos relativos a la Geometría son muy concretos. Aportan seguridad al alumnado y muchos estudiantes manifiestan su preferencia por la Geometría, ya que les permite saber en todo momento el grado de concreción y satisfacción. Éste es también el motivo por el cual se convierte en un indicador de valoración muy útil y de fácil comprensión para toda persona con escasos conocimientos artísticos (padres, profesores de otras áreas, inspectores, etc.). A las especialistas en Educación Artística nos resulta muy fácil explicar a personas sin conocimientos artísticos (padres, profesores de otras áreas, inspectores, etc.) el grado o no

de conocimiento de este Contenido. Mientras que criterios como «la falta de carácter en la toma de decisiones» no son tomados en serio por muchas personas, y nos generan conflicto a pesar de su capital importancia. Es por ello, que de cara a simplificar los criterios mínimos, hemos acordado que los trazados geométricos sean el eje principal en el desarrollo de los Contenidos. Y para llevarlo a cabo hemos diseñado una serie de láminas que servirán como indicadores mínimos para superar la materia. Ampliaremos este discurso en el capítulo sobre la Evaluación, y en concreto en el punto 3.5.3 La Evaluación en este Proyecto, Indicadores, Pág. 45).

A la hora de trabajar los Contenidos referidos a la Geometría, no debemos, sin embargo, perder su perspectiva artística. Enseñar construcciones geométricas puede ser interesante, pero resulta banal si no lo unimos a un análisis práctico y simbólico de su uso. Enseñar Geometría no consiste en enumerar los pasos para construir una figura, sino que debe formar parte de un análisis formal del mundo. Por eso desde esta programación se propone utilizar los Contenidos Geométricos como eje vertebral de la materia y no de manera asilada. Cada grupo de Contenidos relativos a la Geometría va asociado a Contenidos del entorno real y artístico para así poder desarrollar los Contenidos que marca la Ley y que entendemos como un marco en el que organizarlos.

La necesidad del Arte Contemporáneo.

Le término Educación Plástica y Visual se acuñó para diferenciar esta materia de la Educación Musical, que también es artística. Al igual que lo es la Literatura o la expresión corporal. Así pues, aunque la palabra Arte no aparezca por ningún lado, desde esta programación entendemos que el principal contenido de nuestro área es el Arte (plástico y visual). Y partiendo de esta premisa y de que vivimos en el siglo XXI, entenderemos que el Arte que nos ocupa es el Contemporáneo.

El sentido de Arte Contemporáneo es muy difuso: puede ser entendido como aquel que abarca la Edad Contemporánea (que comienza a finales del siglo XVIII), como el arte del siglo XX (caracterizado por las vanguardias artísticas); o en su sentido más concreto el que nos es coetáneo. Sea como fuere, al hablar de Arte Contemporáneo nos referiremos a procesos de reflexión conceptuales que pueden incluso remontarse a la Edad de Piedra. Lo importante del Arte no es tanto lo que representa como el trasfondo conceptual que pretende comunicar. En cuanto a **temas**, el Arte Contemporáneo aborda los principales contenidos de la realidad social: comida basura, cirugía estética, identidad de género, inmigración, muerte,... Temas que a todos nos afectan, incluido a ellos. Temas que

conectan con la realidad social y cotidiana de cualquier estudiante. Pero además, trata esta realidad de manera cruda. La planta delante del espectador para generar en este una reacción que le permita cuestionarse dicha realidad. Y no solo la realidad material, la del día a día; sino que también trata esa realidad fingida que nos presentan los medios de comunicación de masas. El Arte Contemporáneo genera, por tanto, pensamiento crítico ante la Cultura Visual.

Respecto a las **técnicas** que utiliza, éstas están totalmente integradas con el mundo actual: el vídeo, la fotografía, el body art,... son procedimientos totalmente cotidianos. Puede que los estudiantes de Secundaria no hayan tocado nunca un óleo, pero hacen fotos desde su móvil (y las comparten en espacios virtuales), graban en vídeo sus reuniones, y modifican su cuerpo a través de piercing, tatuajes y también dietas. Además, el Arte Contemporáneo desarrolla altamente la creatividad, porque va más allá del hecho estético. El arte, en cuanto a Arte, no se fundamenta en «lo bonito», sino que como premisa fundamental parte de un Concepto, y lo desarrolla a partir de un proceso: el Proceso Creativo.

El Proceso Creativo como Contenido

“Un proyecto consiste en intentar saber más. Y después compartirlo”. Todo Proceso Creativo implica una toma de decisiones. Lo que define al hombre como Homo Sapiens es su capacidad para planificar y prever situaciones que se dan con frecuencia: proceso. Pero también es importante que sepa tomar decisiones ante situaciones imprevistas: creativo. El aprender a desarrollar un proyecto a partir de un concepto es una herramienta que le resultará muy útil al estudiante, independientemente de que se dedique a una actividad artística o no.

Desde esta programación queremos dejar patente la importancia que le damos al proceso como contenido. La necesidad de que el estudiante cree nuevas situaciones y sea el protagonista de su propio aprendizaje. Esto, inevitablemente, provocará situaciones inciertas con las que la profesora tendrá que lidiar; pero que generará una riqueza de conocimiento no equiparable con los procesos tradicionales de enseñanza-aprendizaje.

CONCRECIÓN DE CONTENIDOS DE PRIMERO A TERCERO.

Los contenidos de este proyecto educativo se fundamentan, por tanto, en tres pilares:

Geometría, como eje simbólico y concreto de la asignatura

Arte Contemporáneo como ejemplo para leer la realidad

Proceso Creativo como forma de conocimiento.

Contenidos Específicos para Primero

Los estudiantes de Primero de la ESO nunca han cursado la materia de Educación Plástica y Visual, pues si bien cursaban Educación Artística en 6º, los Contenidos y su desarrollo dependían mucho de la voluntad de su Maestro. La realidad por tanto es que llegan a la ESO con diferentes niveles de desarrollo en cuanto a conocimientos Plásticos se refiere, y nulos en cuanto a Visuales. Consideramos que los estudiantes de 1º necesitan conocer los Elementos del Lenguaje Visual, lo cual se hará utilizando la Geometría como eje organizativo. Estos elementos serán expuestos de manera tradicional, pero a continuación se propondrá un proyecto donde los estudiantes tendrán que hacer uso de esa gramática para conseguir sus propias propuestas personales.

Así la estructuración de Educación Plástica y Visual para Primer Ciclo de la Eso será la siguiente:

	Contenidos Geométricos	Contenidos Prácticos (a modo de sugerencia)	Láminas Obligatorias de referencia
1ª EVALUACIÓN	0. Normalización	Actividad de Introducción. Planteamientos previos de la materia.	1. Trazado de rectas paralelas, perpendiculares y ángulos de las plantillas
	1. Trazados Fundamentales. Punto, línea y plano Paralelismo y perpendicularidad. Circunferencia y Mediatriz Ángulos y Bisectriz Teorema de Tales	Actividad relacionada con el concepto de la Geo-metría. Instrumentos de medida y normalización. Línea del Tiempo División del espacio. Inicios del urbanismo Orígenes del Arte.	2. Ampliación aplicando el Teorema de Tales.
	3. Formas Poligonales Triángulo y cuadrado División de la circunferencia.	Actividad relacionada con las formas artificiales. Valor decorativo de las formas poligonales Interacción con las formas naturales	3. Polígonos regulares inscritos en la circunferencia

	Contenidos Geométricos	Contenidos Prácticos (a modo de sugerencia)	Láminas Obligatorias de referencia	
2ª EVALUACIÓN	4. Geometría del color Tono. Valor y Gama	Actividades relacionadas con las dimensiones del color, que se desarrollarán fusionadas con actividades relacionadas con la composición y el movimiento. Secuencia y narración Seriación y planos modulares,	4. Rueda de color (dodecágono)	
	5. Transformaciones en el Plano Giro, traslación y simetría		5. Simetría en el cuerpo humano (cara) y contraste	
			6. Simetría en la naturaleza (libélula) y gama.	
			7. Ampliación por modulación y valor	
3ª EVALUACIÓN	6. Texturas Textura visual Textura real Claro-oscuro.	Actividad relacionada con el uso de las texturas en las imágenes bidimensionales y tridimensionales con fines expresivos.	8a. Aplicación de texturas visuales a una composición	
	7. Volumen Objetos tridimensionales Relieve		8b. Aplicación de texturas táctiles a una composición	
		8. Sistemas de Representación Diédrico y Axonométrico Perspectiva Cónica.	Diseño de Objetos Tridimensionales	8c. Creación de volumen respetando la composición
			Representación de Espacios.	9. Dibujo de una Habitación en Perspectiva Cónica

A lo largo del curso, se dará una importancia capital a la **Lectura de Imágenes**, que se desarrollará de forma paralela usando ejemplos del mundo del Arte que tengan nexos comunes con el tema que estemos tratando. Se invitará a los estudiantes a hacer una lectura pormenorizada de, al menos, una obra artística por trimestre. Dicha lectura no se basará en bibliografía externa, sino que se primará la visión personal de la obra.

Para Tercero:

Tercero es el segundo curso en el que se imparte la materia de Educación Plástica y Visual, y el último en el que dicha materia es obligatoria. En esta fase los estudiantes ya han abandonado la etapa en la que dibujaban de forma automática, pues se tornan mucho más críticos respecto del mundo y de sí mismos. Una de las funciones de la Educación Artística

debe ser ir en contra de esa autocrítica (Obj. 4), favoreciendo situaciones en la que los resultados sean más sofisticados o familiarizándolos con posibilidades que se adapten a sus capacidades. Por otra parte, en esta etapa aparece, sobre todo en los alumnos de carácter visual, una mayor conceptualización y percepción del espacio tridimensional. Así como un crecimiento de la capacidad de abstracción y de síntesis, que facilita la comprensión de convencionalismos propios del lenguaje gráfico y técnico.

Los Contenidos para tercero parten del nivel de conocimiento de 1º. Son abordados desde la misma metodología: analizar y hacer, pero se esperan resultados más complejos dado el grado de madurez. En los proyectos asociados la toma de decisiones es gradualmente mayor y el Dibujo como parte del Proceso supone una herramienta esencial para la comunicación e interacción del estudiante con el mundo que le rodea. Sin embargo el principal problema en este curso supone el factor tiempo, ya que dos sesiones por semana limitan notablemente el adecuado desarrollo de estos Contenidos. Se establecen también actividades mínimas obligatorias, y otras de ampliación.

	Contenidos Geométricos	Contenidos Prácticos (a modo de sugerencia)	Láminas Obligatorias
1ª EVALUACIÓN	0. Normalización y Trazados Fundamentales.	Actividad de Introducción , repaso.	1. Trazado de un rosetón.
	1. Proporción. Teorema de Tales Proporción Áurea Simetría y equilibrio. Deformaciones	El Cuerpo Humano: Dibujos del Natural Lectura de referentes artísticos y de la cultura visual referentes al Cuerpo humano. Construcción del Canon	2. Trazado de un laberinto aplicando el teorema de Tales.
			3. Análisis de la Proporción Áurea
2ª EVALUACIÓN	3. Tangencias y curvas. Enlaces Óvalo, y ovoide Espiral y Voluta	Diseño Gráfico y Objetual: Relación con las formas naturales Diseño de Piezas Industriales Diseño de Objetos Tridimensionales. Análisis y dibujo de objetos cotidianos.	4. Ejercicios de Tangencias
	3. Polígonos Redes modulares Sólidos platónicos		5. Construcción de un dodecaedro y un icosaedro
	4. Sistemas de Representación		6. Obtención de vistas

	Diédrico Axonométrico y Caballera		7. Isométrica y caballera a través de vistas.
--	---	--	--

	Contenidos Geométricos	Contenidos Prácticos (a modo de sugerencia)	Láminas Obligatorias
3ª Evaluación	5 Análisis de las formas Valores lumínicos Claroscuro Construcción por planos	Proyecto audiovisual: Análisis de macronarrativas Cómic Análisis de cine y publicidad Creación de un proyecto personal.	8. Análisis de un mismo objeto con iluminaciones diferentes
			9 Descomposición de una imagen en 3 tonos
	6. La imagen narrativa	Secuencia de la imagen fija. Imagen en movimiento.	10. Desarrollo de una secuencia

También en este curso, y con mayor motivo debido a su nivel de madurez, habrá **lectura de imágenes** de manera transversal e integrada. En este caso se hará especial atención a ejemplos actuales: publicidad, diseño y Arte Contemporáneo; y se seguirá el mismo Guión de Lectura que en primero.

CUESTIONES SOBRE SECCIONES EUROPEAS

Para los grupos de 1º y 3º de Secciones Europeas donde la materia de Educación Plástica y Visual se desarrolla en inglés, los Contenidos son exactamente los mismos. Simplemente se hará uso del inglés como lengua vehicular, entendiéndose que nuestra materia es un contexto ideal en el que profundizar en el idioma. La consideración más importante reside en que ciertos conceptos, además de en inglés, serán explicados también en castellano tal y como indica el RD-ESO en su disposición adicional tercera «Enseñanzas del sistema educativo español impartidas en lenguas extranjeras».

CONCRECIÓN DE CONTENIDOS PARA CUARTO.

En 4º la materia de Educación Plástica y Visual es optativa, por lo que se entiende que supone una especialización en el mundo de la Plástica y lo Visual; no una concreción de Objetivos que ya debían haber sido alcanzados en 3º. En ese sentido los Contenidos Específicos que se plantean para este último curso nada tienen que ver con la adquisición de elementos básicos, sino con la especialización del hecho artístico.

Contenidos específicos para EPV artístico

Dos son los ejes centrales en los que se articulan los Contenidos:

Bloque 1: Creación de la Obra Artística.

Bloque 2: Descubrimiento y uso de las artes plásticas y el diseño.

Una vez más **Ver** y **Hacer**, o dicho de otra manera: **Arte Contemporáneo** y **Proceso creativo**. En este curso, la materia se orientará principalmente al Proceso Creativo organizándose los Contenidos en trabajo por Proyectos. La Geometría se basará principalmente en sistemas de representación. Los recursos técnicos serán libres. Habrá análisis y producción de forma que la lectura de imagen quede totalmente integrada dentro del proyecto artístico. En todo caso, la secuenciación será la siguiente:

	Proyecto temático	Contenido Artístico	Contenido Geométrico	Contenido Real
1ª EVALUACIÓN	El entorno	Belleza y Cotidianidad	Planimetría	Problemáticas sociales: uso del espacio con diferentes fines. Industrialización y urbanismo
2ª EVALUACIÓN	Diseño de Espacios	Representación y realidad	Perspectiva Cónica	Uso de elementos visuales para generar pensamiento:
	Imagen Corporal		Diédrico (y proporción)	Identidad y estereotipos
3ª EVALUACIÓN	Medios de Comunicación y Arte de Masas	Publicidad y Diseño	Punto, línea y Plano	Intenciones comunicativas, funcionales y artísticas de cada sector.
		Arte Relacional	Axonométrico	Proyectos Artísticos

Es importante dejar claro, que aunque en los Contenidos expuestos por la Ley, la concreción del proceso de creación es un simulacro (*guión (proyecto), presentación final (maqueta)*); los productos desarrollados por nuestros estudiantes serán considerados en todo momento obras de Arte reales. Y el grado de concreción se exigirá en consecuencia.

Contenidos Específicos para EPV Técnico:

La materia optativa de Dibujo Técnico en 4º de la ESO tiene como finalidad preparar al alumnado para futuros estudios de diseñador o ingeniero. Aun cuando nos centremos en estrategias gráficas de carácter técnico y en contenidos geométricos, la finalidad de la asignatura es familiarizar a los estudiantes con el proceso creativo gráfico, objetual y espacial. Por lo que la resolución de problemas y el proceso creativo tendrán una importancia capital.

Los Contenidos para la materia de Educación Plástica y Visual (Dibujo Técnico) de 4º son los siguientes:

	Contenidos Geométricos
1ª EVALUACIÓN	0. Normalización
	1. Diédrico. Estudio sistemático de vistas. Diseño de espacios a través del plano
	2. Sistemas axonométricos y Caballera. Estudio de piezas a partir de diferentes sistemas de representación. Generación de volúmenes. Diseño de espacios funcionales.
	3. Formas Poligonales. Triángulos, construcción, puntos y líneas notables. Cuadriláteros. Paralelogramos y trapezios. Polígonos regulares inscritos en la circunferencia: 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10 y método general.
2ª EVALUACIÓN	4. Formas Poliédricas Tetraedro, exaedro, octaedro, icosaedro y dodecaedro.
	5. Relaciones y Transformaciones. Simetría. Giro y Traslación. Proporción, homotecia, y proporción áurea.
	6. Tangencias y curvas técnicas Estudio sistemático de tangencias. Enlaces. Curvas técnicas
3ª EVALUACIÓN	7. Perspectiva cónica. Representación de objetos y espacios.

4. MÉTODOS PEDAGÓGICOS.

El diccionario de la RAE define **Método** (Del lat. methōdus, y éste del gr. μέθοδος) como: «1. m. Modo de decir o hacer con orden. 2. m. Modo de obrar o proceder, hábito o costumbre que cada uno tiene y observa. 3. m. Obra que enseña los elementos de una ciencia o arte. 4. m. Fil. **Procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla.**» Según la Wikipedia: «Método (del griego meta (más allá) y hodos (camino), significa literalmente **camino o vía para llegar más lejos.**»

4.1 PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS ENUNCIADOS POR LA LEY.

Lo único referente a metodología que aparece en la legislación es el Artículo 26 de la LOE, donde se dictan los Principios pedagógicos: «1. Los centros elaborarán sus propuestas pedagógicas para esta etapa desde la consideración de la **atención a la diversidad** y del acceso de todo el alumnado a la educación común. Así mismo, arbitrarán métodos que tengan en cuenta los **diferentes ritmos de aprendizaje** de los alumnos, favorezcan la capacidad de **aprender por sí mismos** y promuevan el **trabajo en equipo**. 2. En esta etapa se prestará una atención especial a la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas y se fomentará la correcta **expresión oral y escrita y el uso de las matemáticas**. A fin de **promover el hábito de la lectura**, se dedicará un tiempo a la misma en la práctica docente de todas las materias.»

El RD, a pesar de definir todos los demás elementos del currículo, no especifica ningún método concreto para desarrollar los Contenidos y alcanzar los Objetivos y las Competencias Básicas. No se entiende muy bien hasta que punto esta falta de definición respecto de la metodología responde a un respeto hacia la profesionalización del profesorado, o por el contrario, evidencia una incapacidad de los legisladores para orientarnos en la función principal de nuestra labor diaria: dar clase. Sea como fuere, gracias a este vacío legal el profesorado tiene total libertad para organizar su práctica docente. Y en consecuencia, lo único que expondremos a continuación son una serie de principios a los que aspiramos en nuestro día a día.

4.2. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS CONCRETADOS PARA ESTE PROYECTO.

Los principios que, a un nivel teórico se proponen para desarrollar nuestra materia son los siguientes:

1. Secuenciación de Contenidos. La idea que subyace en este método es crear una organización de los Contenidos de manera que los primeros nos permitan desarrollar los

siguientes. En muchos casos esto no es posible, porque a menudo son necesarios conocimientos previos de los temas siguientes y viceversa. Encontrar el cabo de la madeja a veces no resulta sencillo. Desde esta programación se propone un **currículum en red**, de manera que todos los Contenidos se relacionan entre sí y se aportan los unos a los otros configurando una amalgama estable que permite crear **aprendizaje significativo** al vincular unos Contenidos con otros.

2. Organización de las Unidades Didácticas. La teoría aconseja crear una estructura común para todas las Unidades Didácticas ya que esto sirve para facilitar su interrelación y potenciar la autonomía en el aprendizaje. La estructura de nuestras Unidades Didácticas será, aproximadamente la siguiente:

Presentación de la Unidad a través de un detonante que llame la atención del alumnado. Y **exposición de los Contenidos a nivel teórico**, enlazando los contenidos de carácter gráfico y plástico con los teóricos y de análisis visual.

Proyecto. A partir de la teoría se planteará un proyecto práctico en el que el alumnado deberá solucionar un problema que le planteemos. A través de ese proceso el alumno pondrá en práctica las herramientas teóricas que le hemos proporcionado previamente, y además deberá aportar algo propio fruto de una investigación personal.

Presentación y Análisis: Exposición de las conclusiones y análisis grupal. Evaluación también de la actividad propuesta. Resumen de los contenidos buscando el metacognoscimiento.

3. Conexión con la realidad. En todos los planteamientos teóricos se buscará siempre una conexión con el mundo real, sea éste el entorno natural que rodea directamente al alumno o el mundo que conoce a través de los medios audiovisuales. Estas conexiones les permitirán entender que los Contenidos que tratamos en el aula tienen que ver con ellos mismos y así generar **aprendizaje significativo**.

4. Aprender por sí mismos. Las actividades variarán en función de los contenidos a desarrollar. Habrá actividades de diverso tipo: tanto de percepción, que invitan a observar el entorno y que tienen como objetivo desarrollar las capacidades de análisis y observación; como de producción, intervención o modificación; así como de búsqueda de información. Pero todas ellas llevarán implícitas una carga de **toma de decisiones** por parte del alumnado, de manera que se fomente su **independencia** respecto del profesorado, y sus capacidades de **aprender a aprender**. En todo momento se respetarán los distintos ritmos

de aprendizaje, de forma que cada uno pueda aprovechar las capacidades en las que se sienta fuerte para desarrollar aquellas que necesita potenciar.

Se intentará que la mayor parte de los proyectos se realizarán en grupo, generándose en muchos casos un reparto de tareas. En los proyectos en los que no sea posible una práctica grupal se permitirá siempre la **colaboración** entre los estudiantes. Y en todo caso se estará muy atento a los roles desempeñados por cada uno.

5. Fomentar la Creatividad. Aun cuando la ley no especifica nada referente a creatividad o a la motivación, es evidente que una de las estrategias que deben fomentarse desde nuestro área es la búsqueda de nuevas y mejores soluciones. Para ello, será fundamental generar un **clima agradable** de trabajo, favorecer la convivencia, y premiar de forma positiva aquellas soluciones que impliquen un paso más allá en la búsqueda de soluciones.

4.3. RECURSOS DIDÁCTICOS

Entendemos por **recurso didáctico** cualquier medio o ayuda que facilite los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y por cualquiera entendemos ¡cualquiera! Con tal de que nos sirva para hacer entender al alumno el concepto que pretendemos y esté dentro de la legalidad. En general, se suele distinguir entre **recursos metodológicos**: principios, técnicas, agrupamientos, uso del espacio y el tiempo, etc.; y **recursos materiales**: tanto los materiales estrictamente curriculares como cualquier otro medio útil no creado necesariamente para el ámbito docente. Todos ellos ya quedaron explicados en el Capítulo 2, Contexto. Si bien me gustaría reiterar el uso que como recurso se hace del entorno. En línea con el principio metodológicos del Aprendizaje Significativo, el **uso de lo cotidiano** es fundamental para el desarrollo de la materia de Educación Plástica y Visual. Por lo tanto un recurso metodológico es meter la realidad en el aula para hacerla visible.

5 CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN

Según el diccionario de la RAE, **Evaluar** (Del fr. évaluer) significa «1. tr. Señalar el valor de algo. 2. tr. Estimar, apreciar, calcular el valor de algo. 3. tr. Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos.» Parece claro que no se puede saber si algo tiene valor si no se evalúa.

En cuanto al término de **valor** (del lat. valor, -ōris) la RAE indica que es «1. m. Grado de utilidad o aptitud de las cosas, para satisfacer las necesidades o proporcionar bienestar o deleite, 2. m. Cualidad de las cosas, en virtud de la cual se da por poseerlas cierta suma de dinero o equivalente. 6. m. Fuerza, actividad, eficacia o virtud de las cosas para producir sus efectos. 7. m. Rédito, fruto o producto de una hacienda, estado o empleo. 8. m. Equivalencia de una cosa a otra, especialmente hablando de las monedas.»

5.1. REFLEXIONES SOBRE EL VALOR DEL ARTE Y LA EDUCACIÓN

Básicamente el valor de algo hace referencia a su utilidad o a su precio en términos económicos, pero ¿hasta que punto podemos estimar el valor de la Educación en términos monetarios? Difícil respuesta, y muy acorde con los tiempos que estamos viviendo.

Desde el punto de vista de la obra artística, resulta muy evidente (o por lo menos nos lo resulta a los profesionales del arte) que una cosa es el precio que una persona esté dispuesta a pagar por dicha obra, y otra muy diferente su valor ideológico o estético. Por mucho que en los medios de comunicación hagan uso de datos millonarios para crear sensacionalismo en el mercado del arte, el precio que alcanza un cuadro en subasta nada tiene que ver con las reflexiones intelectuales o emocionales que genera. Con la Educación sucede lo mismo: **la Educación es válida cuando genera pensamiento**. Y el pensamiento no es cuantificable en términos de valoración.

A pesar de todo, se hace evidente que en el proceso educativo es necesario evaluar. En primer lugar esta necesidad se hace patente no por otro motivo que por la obligación que tenemos de proteger a los estudiantes de una práctica vacía o incompetente. Una segunda razón, que se deriva de la primera es la necesidad de crear una recesión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje para posibilitar la mejora de la práctica docente. Sin evaluación no hay forma de entender la relación entre «hacer» y sus consecuencias. Si no se puede determinar las consecuencias de la práctica pedagógica no hay base para el cambio. El tercer motivo se deriva de una responsabilidad política: como gestores de unos recursos públicos debemos ser capaces de justificar su uso. No es una mezquindad preguntarnos si realmente la Educación,

y más concretamente la Educación Artística marca la diferencia en la sociedad actual, y lógicamente se necesitan evidencias. El problema viene cuando esas evidencias no son tan evidentes, o no se muestran como tales ante mentes cerradas y cuadrículadas incapaces de apreciar la importancia del proceso de aprendizaje más allá de un número, una estadística o un mero informe.

Es notable que la relación entre la Educación Artística y las pruebas de evaluación siempre ha sido complicada. La evaluación participa de premisas como racionalización, predicción, precisión, etc. que nada tiene que ver con lo **emocional, impredecible y ambiguo** del proceso artístico. En la Educación Artística no se buscan resultados concretos, sino que el éxito recae en lo inesperado. Y nunca se ha comprendido por qué hay que medir las infinitas variables que intervienen en este proceso. Sin embargo, el problema de la evaluación en la Educación Artística no es de fundamento, sino de falta de categorización. En la Educación Artística 2+3 raramente da 5.

5.2. LA EVALUACIÓN SEGÚN LA LEGISLACIÓN.

UNA ORDEN PARA LA EVALUACIÓN.

Como en el resto de elementos del currículo el D-ESO dedica una parte a tratar el tema de la Evaluación: es el Artículo 13; redactado a imagen y semejanza del Artículo 10 del RD. Además, en el Anexo II se enumeran los Criterios de Evaluación que deben ser tenidos en cuenta para cada una de las materias. Sin embargo, no considerándolo suficiente, la Consejería de Educación de Castilla La Mancha publicó en 2007 una Orden por la que se regula la evaluación del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria. **La Orden de 04-06-2007 del 20 de Junio (OE)**. En dicha OE, en el apartado Segundo, se especifica que la función de la evaluación es «conocer el nivel de competencia alcanzado por el alumnado en el conocimiento de los elementos básicos de la cultura, en la consolidación de los hábitos de estudio y de trabajo; y en el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos». Además, en el apartado Tercero «carácter de la evaluación» se especifica que «1. La evaluación del proceso de aprendizaje de la Educación Secundaria Obligatoria debe ser continua, integradora y diferenciada según las distintas materias y ámbitos del currículo». Es decir, que la evaluación debe desarrollarse a lo largo de todo el proceso enseñanza-aprendizaje. Y que, de hecho, tiene que formar parte de dicho proceso (integradora). Además expresa que cada materia o ámbito debe desarrollar de manera propia sus estrategias para llevar a cabo la Evaluación.

La OE en el apartado Tercero continúa diciendo: « 2. El profesorado evaluará al alumnado teniendo en cuenta los distintos elementos del currículo. Los criterios de evaluación de las materias permitirán valorar el grado de adquisición de las competencias básicas y el desarrollo de los objetivos.» Lo cual implica que, en teoría, no solo hay que valorar si el alumno implementa los Contenidos, sino valorar en que grado desarrolla los Objetivos y adquiere las Competencias. Pero la propia teoría curricular considera que los Contenidos son el medio para alcanzar Objetivos y mejorar Competencias, por lo que si se incorporan unos, por definición se consiguen los otros. La orden también indica que «3. La evaluación continua tiene un carácter formativo y permite incorporar medidas de ampliación, enriquecimiento y refuerzo para todo el alumnado en función de las necesidades que se deriven del proceso educativo.» Esto quiere decir que el concepto de evaluación permite modificar el proyecto en cualquier momento, una vez se identifique la posible mejora. Y una vez más considera la Evaluación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es evidente que la evaluación debe tener un carácter «performativo», es decir que transforma el propio proceso de aprendizaje y está totalmente integrado dentro de éste. La reflexión es lo que permitirá al profesor y al estudiante modificar el proceso y transformarlo. En cuanto a Evaluación final y desde el punto de vista de la Educación Artística la evaluación no consiste en saber si hemos llegado o no a la meta, sino de analizar dónde hemos llegado, y si podemos considerarlo o no una meta. En consonancia con esta idea, este proyecto da una importancia esencial a la autorreflexión y autoevaluación del estudiante, tal y como indica la propia OE en su apartado Cuarto: «proceso y procedimiento de la evaluación» donde indica que «4. El profesor incluirá en la Programación didáctica para desarrollar en la práctica del aula estrategias que permitan al alumnado evaluar su propio aprendizaje.»

Respecto a los procesos de evaluación la OE también dicta que “2. Los procedimientos de evaluación serán variados y descriptivos para facilitar la información al profesorado y al propio alumnado del desarrollo alcanzado en cada una de las competencias básicas y del progreso diferenciado de cada una de las materias y ámbitos.»

CRITERIOS DE EVALUACIÓN LOE

Criterios de Primero a Tercero.

Según el Anexo II del D-ESO, los criterios de Evaluación para la materia de Educación Plástica y Visual son los siguientes:

«1. Identificar los elementos constitutivos esenciales (configuraciones estructurales, variaciones cromáticas, orientación espacial y textura) de objetos y/o aspectos de la realidad. Este criterio valora la competencia para identificar las cualidades que determinan su valor físico, funcional o estético y de describir por medio de recursos plásticos las proporciones y las relaciones de forma, color, ritmo, textura, presentes en la realidad para interpretarla objetiva o subjetivamente (objetivo 1).

2. Realizar creaciones plásticas siguiendo el proceso de creación demostrando valores de iniciativa, creatividad e imaginación a la hora de elegir y disponer de los materiales más adecuados para los objetivos prefijados y realizar la autoevaluación continua del proceso. Este criterio valora si el alumnado es competente para tomar decisiones especificando los objetivos y las dificultades, proponer diferentes opciones teniendo en cuenta las consecuencias y evaluar cual es la mejor solución aceptando los propios errores como instrumento de mejora (objetivo 2).

3. Representar objetos e ideas de forma bi o tridimensional aplicando técnicas gráficas y plásticas y conseguir resultados concretos en función de unas intenciones en cuanto a los elementos visuales (luz, sombra, textura) y de relación. Este criterio valora si el alumnado es competente para utilizar las estrategias compositivas adecuadas, realizar un buen uso de las técnicas y diferenciar el origen y variaciones de los elementos visuales (luz, sombra y textura) (objetivo 3).

4. Utilizar recursos informáticos y nuevas tecnologías en el campo de la imagen fotográfica, el diseño gráfico, el dibujo asistido por ordenador y la edición videográfica.

Criterio que pretende evaluar si el alumnado es competente para utilizar diversidad de herramientas de la cultura actual relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación para realizar sus propias creaciones (objetivo 4).

5. Diferenciar los distintos estilos y tendencias de las artes visuales a través del tiempo y atendiendo la diversidad cultural. Este criterio pretende evaluar si el alumnado es capaz de valorar las formas e imágenes que propone el campo del arte y el nivel de interés mostrado por el estudio, análisis e interpretación de las mismas (objetivo 5).

6. Diferenciar y reconocer los procesos, técnicas, estrategias y materiales en imágenes del entorno audiovisual y multimedia. Este criterio valora si el alumnado es competente para identificar en imágenes de la vida real los procesos, técnicas, estrategias y materiales utilizados en la expresión visual; para diferenciar otros lenguajes; y para analizar, desde una actitud crítica, el uso que se hace del mismo para promover valores y comportamientos insolidarios, sexistas y discriminatorias (objetivo 6).

7. Elaborar y participar, activamente, en proyectos de creación visual cooperativos, como producciones videográficas o plásticas de gran tamaño, aplicando las estrategias propias y adecuadas del lenguaje visual y plástico. Este criterio permite conocer si el alumnado manifiesta actitudes de respeto, tolerancia, flexibilidad e interés favoreciendo, de esta manera, la competencia social (objetivo 7).

8. Reconocer y leer imágenes, obras y objetos de los entornos visuales (obras de arte, diseño, multimedia...). Este criterio pretende conocer si el alumnado es competente para tener actitudes críticas y de aprecio y respeto hacia las manifestaciones plásticas y visuales de su entorno, superando inhibiciones y prejuicios. Asimismo se valora su afición e interés por desarrollar en su tiempo de ocio, actividades artísticas (objetivo 8).»

Estos Criterios son ocho, uno por cada Objetivo del Área de forma que valoran el grado de adquisición de los Objetivos de Área. Sin embargo el D-ESO en su Artículo 13, Evaluación, dicta lo siguiente: «4.2 El profesorado evaluará, junto a las competencias alcanzadas por el alumnado, el proceso de enseñanza y su propia práctica docente de acuerdo con lo establecido en la normativa.» Pero no especifica la manera de hacerlo ni de expresar dicha Evaluación. Además, la forma de enunciar estos Criterios, junto con el hecho de que son los mismos para 1º y para 3º, implican un gran grado de conocimiento artístico. Una vez más, desde esta programación se interpretan estas disposiciones como ideas a tener en cuenta en el desarrollo diario de la práctica docente, pues estas premisas resultan excesivamente ambiciosas para la realidad del alumnado de 3º de la ESO.

Criterios para 4º.

Los Criterios de Evaluación que el D-ESO dicta para 4º son los siguientes:

«1. Describir objetivamente las formas, aplicando sistemas de representación y normalización. Este criterio valora la competencia del alumnado para describir la realidad tal como la ve sobre un soporte bidimensional mediante representaciones que no requieren operaciones complicadas en su trazado. Se evaluará la corrección en el trazado geométrico de los elementos utilizados, su adecuada relación entre distancia y tamaño y su disposición en el espacio (objetivo 1).

2. Realizar obras plásticas experimentando y utilizando diversidad de técnicas de expresión gráfico-plástica (dibujo artístico, volumen, pintura, grabado...). Este criterio valora conoce y utiliza los distintos tipos de soportes y técnicas bidimensionales (materias pigmentarias y gráficas) y tridimensionales (materiales de desecho y moldeables) (objetivos 2 y 3).

3. Utilizar la sintaxis propia de las formas visuales del diseño y la publicidad para realizar proyectos concretos. Este criterio valora si el alumnado distingue en un objeto simple bien diseñado sus valores funcionales unidos a los estéticos (proporción entre sus partes, color, textura, forma, etc.) y los aplica

en la elaboración de un proyecto (objetivos 2 y 6).

4. Elaborar obras multimedia y producciones videográficas utilizando las técnicas adecuadas al medio. Este criterio pretende evaluar si el alumnado es capaz de reconocer los procesos, las técnicas y los materiales utilizados en los lenguajes específicos fotográficos, cinematográficos y videográficos (encuadres, puntos de vista, trucajes...) (objetivo 2 y 6).

5. Utilizar recursos informáticos y nuevas tecnologías en el campo de la imagen fotográfica, el diseño gráfico, el dibujo asistido por ordenador y la edición videográfica. Este criterio valora el uso de la diversidad de herramientas de la cultura actual relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación para realizar sus propias creaciones (objetivo 4).

6. Diferenciar los distintos estilos y tendencias de las artes visuales a través del tiempo y atendiendo la diversidad cultural. Este criterio pretende evaluar si el alumnado es competente para valorar las formas e imágenes que propone el campo del arte y el nivel de interés mostrado por el estudio, análisis e interpretación de las mismas (objetivo 5).

7. Colaborar en la toma de decisiones para la realización de proyectos plásticos organizados de forma cooperativa. Este criterio valora si el alumnado es autónomo, creativo y responsable en el trabajo de equipo y si participa activamente en proyectos cooperativos, aplicando estrategias propias y adecuadas del lenguaje visual (objetivo 7).

8. Reconocer y leer imágenes, obras y objetos de los entornos visuales (obras de arte, diseño, multimedia...). Este criterio valora la competencia del alumnado para enjuiciar de forma crítica, apreciando y respetando las manifestaciones plásticas y visuales de su entorno, sin inhibiciones ni prejuicios (objetivo 8).

5.3. LA EVALUACIÓN EN ESTE PROYECTO.

CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN

En base a las reflexiones que sobre evaluación hemos desarrollado en las páginas anteriores, resumo a continuación los principios que rigen la Evaluación de la Educación Artística en este proyecto:

1. Evaluación transformativa. Entendemos la evaluación como proceso. No como parte del proceso, sino como el proceso en sí mismo. La evaluación se centra en el producto, pero el producto es el aprendizaje, no el objeto material que sirve como medio al aprendizaje. Y la única manera de entender el aprendizaje es entenderlo como un proceso en continua transformación.

2. Evaluación entendida como reflexión, no como conclusión. Al centrarnos en el proceso enseñanza-aprendizaje entendemos que la evaluación no es más que un diálogo

entre el profesor y el estudiante mediado por el proyecto artístico que este desarrolla. Nos centramos en el discurso, no en el objeto.

3. Autoevaluación como principio. Al ser un diálogo, la evaluación necesita de la participación activa del estudiante. La evaluación no es una «nota» con la que el profesor premia el trabajo del estudiante. La evaluación es la recensión del estudiante sobre su propio trabajo.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Siendo la evaluación de la Educación Artística un proceso tan sumamente complejo basado en el proceso, los instrumentos de evaluación serán en gran medida de tipo cualitativo, todos ellos basados en la observación. Tres son fundamentalmente los instrumentos de Evaluación:

1. Observación sistemática. Llevada a cabo por parte del Profesor, y registrado de manera global y específica a través del **Cuaderno de Aula**. Este documento nos permitirá plasmar todo lo relativo a la observación sistemática de la vida en el aula en cuanto a actitud y procedimientos fundamentalmente. No solo alumno por alumnos, sino en cuanto al grupo se refiere, por lo que podremos configurar nuestro baremo a la hora de traducir nuestras opiniones a un número como indica la normativa básica.

2. Productos Artísticos. Si bien partimos de la base de que lo importante de la Educación Artística es el proceso enseñanza-aprendizaje, hay que tener en cuenta que en esta materia dicho aprendizaje se media a través de un **Objeto Material**. Dicho objeto no es solo la concreción de los Contenidos, sino que se configura como una herramienta evaluadora. No se considerará que es un producto artístico si no va acompañado de una recensión personal del autor que permita vincular los Contenidos conceptuales y simbólicos con el objeto mismo.

3. Pruebas Objetivas de construcciones geométricas y Contenidos Conceptuales, que nos permitirán concretar el grado de conocimientos mínimos que se han adquirido en nuestra materia. Estas Pruebas Objetivas se refieren a las **Láminas Obligatorias** elaboradas para 1º y 3º. En 4º de la ESO no se tendrá consideración a estas pruebas, y se utilizarán solo los dos instrumentos anteriores.

CRITERIOS DE CALIFICACIÓN

La OD dicta en el apartado «Octavo. Resultados de la evaluación» que *«1. Los resultados de la evaluación se expresarán en los términos que determinen la normativa básica.»* Dicha normativa se

refiere al **Artículo segundo de la ORDEN ECI/1845/2007, de 19 de junio** que dicta que deben ser IN, SF, BN, NT o SB, acompañados de su cifra correspondiente del 1 a 10. Teniendo en cuenta que uno de los objetivos de la Educación Artística es hacer consciente al estudiante de que las imágenes no son la realidad, sino símbolos que nos permiten entenderla mejor. Con la calificación sucede lo mismo: «los términos que determina la normativa básica» no son más que representaciones del grado de maduración de un proceso de enseñanza-aprendizaje. **Las «notas» no son la realidad**, sino el símbolo del que nos valemos para expresar la evaluación. Por ello, es importante dejar constancia en esta programación de lo paradójico que resulta traducir el proceso enseñanza-aprendizaje a una simple cifra simplemente para aparentar que el proceso de evaluación es objetivo. Desde esta programación consideramos que obligar al profesorado a generar indicadores objetivos que definan Criterios de Evaluación ambiguos y ambiciosos no es más que una manera absurda de burocratizar el sistema. Pero nos atenemos a nuestras obligaciones y por tanto presentamos lo siguiente:

INDICADORES PARA EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL DE 1º, 3º Y 4º.

Herramienta	Indicador	Valor para la Calificación
Productos Artísticos	Entregar correctamente todos y cada uno	40% e Indispensable
Pruebas Específicas		

Se entiende que un trabajo está correcto cuando cumple con el objetivo específico planteado en la tarea. Entregar correctamente todos y cada uno de los trabajos artísticos que configuran la evaluación será requisito mínimo indispensable para obtener un mínimo de 5. Pero no garantizará el 5.

Herramienta	Indicador	Valor para la Calificación
Observación Sistemática	Trae los materiales. Presta atención a las explicaciones. Planifica y desarrolla capacidad para tomar decisiones. Muestra interés a la hora de corregir errores y buscar nuevas soluciones.	60%

Producto Artístico	Presenta diferentes bocetos e investigaciones previas. Está limpio y bien ejecutado Plantea una propuesta novedosa Va más allá en su discurso conceptual	
---------------------------	---	--

En consonancia con el concepto de evaluación continua, desde esta programación entendemos que la calificación emitida tanto en la primera evaluación como en la segunda no es más que una mera representación informativa del proceso de aprendizaje del alumno hasta la fecha. Por tanto no consideramos oportuno hacer media aritmética de estas calificaciones de cara a la evaluación final. Simplemente se tendrán en cuenta estas calificaciones como una apreciación más a la hora de emitir el juicio de valor final y su calificación correspondiente.

PLAN DE TRABAJO INDIVIDUALIZADO

La OE indica en su apartado Cuarto «Proceso y procedimiento de la evaluación continua» que «3. El tutor o tutora, con el asesoramiento del responsable de orientación, coordinará la elaboración de un plan de trabajo individualizado para aquel alumnado que no alcance el nivel suficiente de alguna de las áreas en cualquiera de las fases del curso.» Se entiende por tanto que el alumno que no supere los Criterios de Evaluación en las fases acordadas tendrá que seguir un plan de trabajo individualizado para superar dichos criterios a lo largo del curso.

Dichas fases pueden referirse a: no superar alguna de las evaluaciones continuas (1ª o 2ª Evaluación); no superar la Evaluación Ordinaria y tener que pasar a la Extraordinaria; o a no superar la Extraordinaria, lo cual implicaría tener la Materia Pendiente de cursos anteriores.

PTI PARA ALUMNOS CON ALGUNA EVALUACIÓN PENDIENTE

Si se considera que un alumno no supera los Criterios de Evaluación de la Primera y/o Segunda Evaluación implicará que deberá alcanzarlos a lo largo de la siguiente. Para ello deberá:

1. Entregar en una fecha concreta todas las Láminas Obligatorias y Productos Artísticos que no haya entregado correctamente durante la Evaluación Correspondiente. Y...
2. mostrar durante el resto del curso un cambio o evolución en el conjunto de los procedimientos y actitudes que le llevaron a no superar la evaluación anterior. Para

lo cual la profesora le indicará pautas concretas a seguir en su comportamiento y trabajo diarios.

PTI PARA ALUMNOS QUE NECESITEN DE LA EVALUACIÓN EXTRAORDINARIA

La OE en su apartado Sexto trata las pruebas extraordinarias y dicta «2. Las pruebas extraordinarias, en todo caso, formarán parte del proceso de evaluación continua, serán elaboradas por los Departamentos de coordinación didáctica teniendo en cuenta el plan individualizado de trabajo propuesto al concluir la evaluación ordinaria y, en todo caso, los criterios de evaluación establecidos para valorar en las materias el grado de adquisición de las competencias básicas y el desarrollo de los objetivos.» En consecuencia, y al no poder desarrollar una observación sistemática, el alumno que no supere los Criterios de Evaluación en la fase Ordinaria deberá:

1. Entregar todas las Láminas Obligatorias y Productos Artísticos que no haya entregado correctamente durante la Evaluación Correspondiente. Y
2. superar un examen relativo a lo desarrollado a lo largo del curso.

Es importante tener en cuenta, sin embargo, que en nuestra programación carecemos de un libro de texto concreto. Por lo que el alumno deberá hacer acopio de los apuntes que se hallan dado a lo largo del curso, o recurrir a cualquier libro de texto que desarrolle el compendio de los Contenidos desarrollados en este proyecto.

PTI PARA ALUMNOS CON LA MATERIA PENDIENTES DE OTROS CURSOS

Se ha acordado en el departamento que el alumno que tenga la materia de Educación Plástica y Visual de 1º no superada y esté cursando 3º, o de 3º y esté cursando en 4º una de nuestras materias; obtendrá por Evaluaciones **la misma calificación menos uno (-1)** que la que obtenga en el curso actual.

Los alumnos que no se encuentren en esta situación (cursen 2º, cursen 4º sin estar matriculados de una de nuestras materias, o esté cursando en 4º una de nuestras materias pero tengan 1º pendiente) deberán realizar lo siguiente:

1. Entregar las Láminas Obligatorias por evaluación y curso en la fecha acordada.
2. Superar un examen de conocimientos mínimos relativo a dichas láminas.

También en este caso se debe tener en cuenta la ausencia de libro de texto concreto. Por lo que el alumno deberá hacer acopio de los apuntes a lo largo de cursos anteriores, o recurrir a cualquier libro de texto que desarrolle el compendio de los Contenidos desarrollados en este proyecto.

En consonancia con lo acordado en la CCP respecto a una semana dedicada a Evaluación de Materias Pendientes, se ha decidido que dicha entrega tendrá lugar a las 10:30 de los días:

El 7 de Noviembre para la 1ª Evaluación.

El 6 de Febrero para la 2ª Evaluación.

El 15 de Mayo para la 3ª Evaluación.

Se ha acordado por departamento que el alumno que no obtenga un mínimo de 4 en el examen o no entregue correctamente las láminas de la 1ª evaluación pasará directamente a Mayo con todo el conjunto, y perderá la posibilidad de ir recuperando paulatinamente.

ADAPTACIONES CURRICULARES SIGNIFICATIVAS

Respecto a las adaptaciones curriculares significativas que en teoría deben quedar reflejadas en esta programación, se ha acordado no realizar ninguna dado que la idiosincrasia de nuestra materia ya prevé adaptaciones de manera habitual a todos y cada uno de nuestros estudiantes. Los Objetivos se entienden como un proceso evolutivo independiente para cada uno de los individuos, y ya nos esforzamos por exigirle a cada uno de nuestros estudiantes lo mejor que puede dar.

ANEXO III

**15 PROYECTOS
EVALUACIÓN
CREATIVA
TABLAS PROGRAMÁTICAS**

1) DERIVA POR VILLALUENGA		
	Legislativos	Específicos
OBJETIVOS	<p>1. Observar, percibir, comprender e interpretar las cualidades plásticas, estéticas y funcionales de las imágenes del entorno natural y cultural siendo sensible a sus cualidades plásticas, estéticas y funcionales.</p> <p>5. Apreciar los valores culturales y estéticos, identificando, interpretando y valorando sus contenidos; entenderlos como parte de la diversidad cultural, contribuyendo a su respeto, conservación y mejora.</p> <p>6. Comprender las relaciones del lenguaje plástico y visual con otros lenguajes y elegir la fórmula expresiva más adecuada en función de las necesidades de comunicación.</p>	Apreciar el entorno desde un punto de vista estético y artístico
COMPETENCIAS Además de la f) cultural y artística	a. Competencia en comunicación lingüística. c. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. e. Competencia social y ciudadana. g. Competencia para aprender a aprender. h. Autonomía e iniciativa personal. i. Competencia emocional.	
CONTENIDOS (de 4º)	No se han encontrado contenidos relacionados con este proyecto.	- La Deriva Situacionista - Arqueología Industrial
CRITERIOS DE EVALUACIÓN (de 4º)	<p>8. Reconocer y leer imágenes, obras y objetos de los entornos visuales (obras de arte, diseño, multimedia...). Este criterio se relaciona con el objetivo 8.</p> <p>El resto de los criterios, aun cuando se relacionan con los objetivos enunciados, no se ajustan a este proyecto.</p>	- Transmitir de forma escrita las apreciaciones y experiencias durante la actividad

2) EN TORNO AL ENTORNO		
	Legislativos	Específicos
OBJETIVOS	<p>1. Observar, percibir, comprender e interpretar las cualidades plásticas, estéticas y funcionales de las imágenes del entorno natural y cultural siendo sensible a sus cualidades plásticas, estéticas y funcionales.</p> <p>2. Utilizar el lenguaje visual y plástico para expresar con creatividad las emociones y sentimientos, las vivencias e ideas y los conocimientos contribuyendo a la comunicación, reflexión crítica y respeto entre las personas.</p> <p>4. Utilizar las diversas técnicas plásticas y visuales y las tecnologías de la información y la comunicación para aplicarlas en las propias creaciones.</p> <p>5. Apreciar los valores culturales y estéticos, identificando, interpretando y valorando sus contenidos; entenderlos como parte de la diversidad cultural, contribuyendo a su respeto, conservación y mejora.</p> <p>6. Comprender las relaciones del lenguaje plástico y visual con otros lenguajes y elegir la fórmula expresiva más adecuada en función de las necesidades de comunicación.</p> <p>7. Planificar y reflexionar, de forma individual y cooperativamente, sobre el proceso de realización de un objeto partiendo de unos objetivos prefijados; revisar y valorar, al final de cada fase, el estado de su consecución y colaborar de forma positiva y responsable.</p> <p>8. Valorar la importancia del lenguaje visual y plástico como medio de comunicación, como vía para superar inhibiciones y como práctica de bienestar personal y social.</p>	<p>Ser capaz de utilizar el lenguaje visual para representar un concepto en relación con su entorno.</p>
COMPETENCIAS Además de la f) cultural y artística	<p>c. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. d. Tratamiento de la información y competencia digital. e. Competencia social y ciudadana. g. Competencia para aprender a aprender. h. Autonomía e iniciativa personal. i. Competencia emocional.</p>	

CONTENIDOS (de 4º)	<p><u>Bloque 1. Creación de la obra artística</u></p> <p>-Realización y seguimiento del proceso de creación: boceto (croquis), guión (proyecto), presentación final (maqueta) y evaluación (autorreflexión, autoevaluación y evaluación colectiva del proceso y del resultado final). Representación personal de ideas (partiendo de unos objetivos), usando el lenguaje visual y plástico y mostrando iniciativa, creatividad e imaginación. Elaboración de proyectos plásticos de forma cooperativa.</p> <p>-Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en las propias producciones. Interés por la búsqueda de información y constancia en el trabajo.</p> <p>-Autoexigencia en la superación de las creaciones propias.</p> <p><u>Bloque 2. Descubrimiento y uso de las artes plásticas y el diseño</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión plástica y visual <p>-Técnicas de expresión gráfico-plástica: dibujo artístico, volumen y pintura. Técnicas de grabado y reprografía.</p> <p>-Reconocimiento y lectura de imágenes de diferentes períodos artísticos.</p> <p>-Realización de experiencias de experimentación con materiales diversos. Interés por la búsqueda de materiales, soportes, técnicas y herramientas para conseguir un resultado concreto.</p>	<p>- El paisaje</p> <p>- Introducción al Arte Conceptual</p> <p>-Proceso Creativo</p>
CRITERIOS DE EVALUACIÓN (de 4º)	<p>2. Realizar obras plásticas experimentando y utilizando diversidad de técnicas de expresión gráfico-plástica (dibujo artístico, volumen, pintura, grabado...). Este criterio valora si el alumno conoce y utiliza los distintos tipos de soportes y técnicas bidimensionales (materias pigmentarias y gráficas) y tridimensionales (materiales de desecho y moldeables) (objetivos 2 y 3).</p> <p>3. Utilizar la sintaxis propia de las formas visuales del diseño y la publicidad para realizar proyectos concretos. Este criterio valora si el alumnado distingue en un objeto simple bien diseñado sus valores funcionales unidos a los estéticos (proporción entre sus partes, color, textura, forma, etc.) y los aplica en la elaboración de un proyecto (objetivos 2 y 6).</p> <p>6. Diferenciar los distintos estilos y tendencias de las artes visuales a través del tiempo y atendiendo la diversidad cultural. Este criterio pretende evaluar si el</p>	<p>- Identificar un concepto</p> <p>- Desarrollar el proyecto</p> <p>- Concluir el proyecto</p> <p>- Defender y justificar la obra artística.</p>

<p>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</p> <p>(de 4º)</p>	<p>alumnado es competente para valorar las formas e imágenes que propone el campo del arte y el nivel de interés mostrado por el estudio, análisis e interpretación de las mismas (objetivo 5).</p> <p>7. Colaborar en la toma de decisiones para la realización de proyectos plásticos organizados de forma cooperativa. Este criterio valora si el alumnado es autónomo, creativo y responsable en el trabajo de equipo y si participa activamente en proyectos cooperativos, aplicando estrategias propias y adecuadas del lenguaje visual (objetivo 7).</p> <p>8. Reconocer y leer imágenes, obras y objetos de los entornos visuales (obras de arte, diseño, multimedia...). Este criterio valora la competencia del alumnado para enjuiciar de forma crítica, apreciando y respetando las manifestaciones plásticas y visuales de su entorno, sin inhibiciones ni prejuicios (objetivo 8).</p> <p>Los criterios 1 y 4, aun cuando se relacionan con los objetivos enunciados, no se ajustan a este proyecto.</p>	
--	--	--

3) ARTE ADOLESCENTE		
	Legislativos	Específicos
OBJETIVOS	<p>1. Observar, percibir, comprender e Interpretar las cualidades plásticas, estéticas y funcionales de las imágenes del entorno natural y cultural siendo sensible a sus cualidades plásticas, estéticas y funcionales.</p> <p>2. Utilizar el lenguaje visual y plástico para expresar con creatividad las emociones y sentimientos, las vivencias e ideas y los conocimientos contribuyendo a la comunicación, reflexión crítica y respeto entre las personas.</p> <p>4. Utilizar las diversas técnicas plásticas y visuales y las tecnologías de la información y la comunicación para aplicarlas en las propias creaciones.</p> <p>5. Apreciar los valores culturales y estéticos, identificando, interpretando y valorando sus contenidos; entenderlos como parte de la diversidad cultural, contribuyendo a su respeto, conservación y mejora.</p> <p>6. Comprender las relaciones del lenguaje plástico y visual con otros lenguajes y elegir la fórmula expresiva más adecuada en función de las necesidades de comunicación.</p> <p>7. Planificar y reflexionar, de forma individual y cooperativamente, sobre el proceso de realización de un objeto partiendo de unos objetivos prefijados; revisar y valorar, al final de cada fase, el estado de su consecución y colaborar de forma positiva y responsable.</p> <p>8. Valorar la importancia del lenguaje visual y plástico como medio de comunicación, como vía para superar inhibiciones y como práctica de bienestar personal y social.</p>	Ser capaz de utilizar el lenguaje visual para representar un concepto en relación con sus preocupaciones
COMPETENCIAS Además de la f) cultural y artística	c. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. d. Tratamiento de la información y competencia digital. e. Competencia social y ciudadana. g. Competencia para aprender a aprender. h. Autonomía e iniciativa personal. i. Competencia emocional.	
CONTENIDOS (de 1º a 3º)	<u>Bloque 1. Descubrimiento del entorno real y artístico</u> -La percepción visual. El lenguaje y la comunicación visual: finalidad informativa, comunicativa, expresiva y estética. Valoración de la imagen como medio de	

<p>CONTENIDOS (de 1º a 3º)</p>	<p>expresión. La imagen representativa y la imagen simbólica. Explotación de los posibles significados de una imagen según su contexto expresivo y referencial y descripción de los modos expresivos. Interés por la observación sistemática.</p> <p>-Entorno audiovisual y multimedia: identificación del lenguaje visual y plástico en prensa, publicidad y televisión. Estudio y experimentación a través de los procesos, técnicas y procedimientos propios de la fotografía, el vídeo y el cine, para producir mensajes visuales. Experimentación y utilización de recursos informáticos y nuevas tecnologías para la búsqueda y creación de imágenes plásticas. Actitud crítica ante las necesidades de consumo creadas por la publicidad y rechazo de los elementos de la misma que suponen discriminación sexual, social o racial.</p> <p>- Reconocimiento y valoración del papel de la imagen en nuestro tiempo.</p> <p>-Lectura y valoración de los referentes artísticos. Lectura de imágenes, a través de los elementos visuales, conceptuales y relacionales, estableciendo los mensajes y funciones del patrimonio cultural propio detectando las similitudes y diferencias respecto a otras sociedades y culturas. Determinación de los valores plásticos y estéticos que destacan en una obra determinada (factores personales, sociales, plásticos, simbólicos, etc.). Diferenciación de los distintos estilos y tendencias de las artes visuales valorando, respetando y disfrutando del patrimonio histórico y cultural. Realización de esquemas y síntesis sobre algunas obras para subrayar los valores destacables. Aceptación y respeto hacia las obras de los demás.</p> <p><u>Bloque 2. Expresión y creación</u></p> <p>-Realización de composiciones utilizando los elementos conceptuales propios del lenguaje visual como elementos de descripción y expresión, teniendo en cuenta conceptos de equilibrio, proporción y ritmo. Experimentación y exploración de los elementos que estructuran formas e imágenes (forma, color, textura, dimensión, etc.) Descubrimiento y representación objetiva y subjetiva de las formas (posición, situación, ritmos, claroscuro, imaginación, fantasía, etc.).</p> <p>-Experimentación y utilización de técnicas en función de las intenciones expresivas y descriptivas. Utilización de las bases de los sistemas</p>	<p>- Arte contemporáneo</p> <p>- Planificación de un proceso artístico</p> <p>- Procesos y técnicas de creación visual.</p>
---	--	---

CONTENIDOS (de 1º a 3º)	<p>convencionales proyectivos, con fines descriptivos y expresivos. Construcción de formas tridimensionales en función de una idea u objetivo con diversidad de materiales.</p> <p>-Sensibilización ante las variaciones visuales producidas por cambios luminosos. Interés por la búsqueda de nuevas soluciones.</p> <p>-Realización de apuntes, esbozos y esquemas en todo el proceso de creación (desde la idea inicial hasta la elaboración de formas e imágenes), facilitando la autorreflexión, autoevaluación y evaluación.</p> <p>Representación personal de ideas (en función de unos objetivos), usando el lenguaje visual y plástico y mostrando iniciativa, creatividad e imaginación.</p> <p>Responsabilidad en el desarrollo de la obra o de la actividad propia (individual o colectiva).</p>	
CONTENIDOS (de 4º)	<p><u>Bloque 1. Creación de la obra artística</u></p> <p>-Realización y seguimiento del proceso de creación: boceto (croquis), guión (proyecto), presentación final (maqueta) y evaluación (autorreflexión, autoevaluación y evaluación colectiva del proceso y del resultado final). Representación personal de ideas (partiendo de unos objetivos), usando el lenguaje visual y plástico y mostrando iniciativa, creatividad e imaginación. Elaboración de proyectos plásticos de forma cooperativa.</p> <p>-Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en las propias producciones. Interés por la búsqueda de información y constancia en el trabajo.</p> <p>-Autoexigencia en la superación de las creaciones propias.</p> <p><u>Bloque 2. Descubrimiento y uso de las artes plásticas y el diseño</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión plástica y visual <p>-Técnicas de expresión gráfico-plástica: dibujo artístico, volumen y pintura. Técnicas de grabado y reprografía.</p> <p>-Reconocimiento y lectura de imágenes de diferentes períodos artísticos.</p> <p>-Realización de experiencias de experimentación con materiales diversos.</p> <p>Interés por la búsqueda de materiales, soportes, técnicas y herramientas para conseguir un resultado concreto.</p>	

<p>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</p> <p>(de 1º a 3º)</p>	<p>1. Identificar los elementos constitutivos esenciales (configuraciones estructurales, variaciones cromáticas, orientación espacial y textura) de objetos y/o aspectos de la realidad. Este criterio valora la competencia para identificar las cualidades que determinan su valor físico, funcional o estético y de describir por medio de recursos plásticos las proporciones y las relaciones de forma, color, ritmo, textura, presentes en la realidad para interpretarla objetiva o subjetivamente (objetivo 1).</p> <p>2. Realizar creaciones plásticas siguiendo el proceso de creación demostrando valores de iniciativa, creatividad e imaginación a la hora de elegir y disponer de los materiales más adecuados para los objetivos prefijados y realizar la autoevaluación continua del proceso. Este criterio valora si el alumnado es competente para tomar decisiones especificando los objetivos y las dificultades, proponer diferentes opciones teniendo en cuenta las consecuencias y evaluar cual es la mejor solución aceptando los propios errores como instrumento de mejora (objetivo 2).</p> <p>5. Diferenciar los distintos estilos y tendencias de las artes visuales a través del tiempo y atendiendo la diversidad cultural. Este criterio pretende evaluar si el alumnado es capaz de valorar las formas e imágenes que propone el campo del arte y el nivel de interés mostrado por el estudio, análisis e interpretación de las mismas (objetivo 5).</p> <p>7. Elaborar y participar, activamente, en proyectos de creación visual cooperativos, como producciones videográficas o plásticas de gran tamaño, aplicando las estrategias propias y adecuadas del lenguaje visual y plástico. Este criterio permite conocer si el alumnado manifiesta actitudes de respeto, tolerancia, flexibilidad e interés favoreciendo, de esta manera, la competencia social (objetiv. 7).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar un concepto - Desarrollar el proyecto - Concluir el proyecto - Defender y justificar la obra artística.
<p>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</p> <p>(de 4º)</p>	<p>2. Realizar obras plásticas experimentando y utilizando diversidad de técnicas de expresión gráfico-plástica (dibujo artístico, volumen, pintura, grabado...). Este criterio valora si el alumno conoce y utiliza los distintos tipos de soportes y técnicas bidimensionales (materias pigmentarias y gráficas) y tridimensionales (materiales de desecho y moldeables) (objetivos 2 y 3).</p> <p>4. Elaborar obras multimedia y producciones videográficas utilizando las técnicas adecuadas al medio. Este criterio pretende evaluar si el alumnado es capaz</p>	

<p>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</p> <p>(de 4º)</p>	<p>de reconocer los procesos, las técnicas y los materiales utilizados en los lenguajes específicos fotográficos, cinematográficos y videográficos (encuadres, puntos de vista, trucajes...) (objetivo 2 y 6).</p> <p>6. Diferenciar los distintos estilos y tendencias de las artes visuales a través del tiempo y atendiendo la diversidad cultural. Este criterio pretende evaluar si el alumnado es competente para valorar las formas e imágenes que propone el campo del arte y el nivel de interés mostrado por el estudio, análisis e interpretación de las mismas (objetivo 5).</p> <p>7. Colaborar en la toma de decisiones para la realización de proyectos plásticos organizados de forma cooperativa. Este criterio valora si el alumnado es autónomo, creativo y responsable en el trabajo de equipo y si participa activamente en proyectos cooperativos, aplicando estrategias propias y adecuadas del lenguaje visual (objetivo 7).</p> <p>8. Reconocer y leer imágenes, obras y objetos de los entornos visuales (obras de arte, diseño, multimedia...). Este criterio valora la competencia del alumnado para enjuiciar de forma crítica, apreciando y respetando las manifestaciones plásticas y visuales de su entorno, sin inhibiciones ni prejuicios (objetivo 8).</p>	
--	--	--

4) INTERVENCIONES		
	Legislativos	Específicos
OBJETIVOS	<p>1. Observar, percibir, comprender e interpretar las cualidades plásticas, estéticas y funcionales de las imágenes del entorno natural y cultural siendo sensible a sus cualidades plásticas, estéticas y funcionales.</p> <p>2. Utilizar el lenguaje visual y plástico para expresar con creatividad las emociones y sentimientos, las vivencias e ideas y los conocimientos contribuyendo a la comunicación, reflexión crítica y respeto entre las personas.</p> <p>4. Utilizar las diversas técnicas plásticas y visuales y las tecnologías de la información</p> <p>5. Apreciar los valores culturales y estéticos, identificando, interpretando y valorando sus contenidos; entenderlos como parte de la diversidad cultural, contribuyendo a su respeto, conservación y mejora.</p> <p>6. Comprender las relaciones del lenguaje plástico y visual con otros lenguajes y elegir la fórmula expresiva más adecuada en función de las necesidades de comunicación.</p>	<p>Ser capaz de utilizar el lenguaje visual para, en base a un concepto, generar elementos plásticos que interactúen con la comunidad.</p>
COMPETENCIAS Además de la f) cultural y artística	<p>a. Competencia en comunicación lingüística. c. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. e. Competencia social y ciudadana. g. Competencia para aprender a aprender. h. Autonomía e iniciativa personal. i. Competencia emocional.</p>	
CONTENIDOS (de 1º a 3º)	<p><u>Bloque 1. Descubrimiento del entorno real y artístico</u></p> <p>-La percepción visual. El lenguaje y la comunicación visual: finalidad informativa, comunicativa, expresiva y estética. Valoración de la imagen como medio de expresión. La imagen representativa y la imagen simbólica. Explotación de los posibles significados de una imagen según su contexto expresivo y referencial y descripción de los modos expresivos. Interés por la observación sistemática.</p> <p>- Reconocimiento y valoración del papel de la imagen en nuestro tiempo.</p> <p>- Lectura y valoración de los referentes artísticos. Lectura de imágenes, a través de los elementos</p>	

<p>CONTENIDOS (de 1º a 3º)</p>	<p>visuales, conceptuales y relacionales, estableciendo los mensajes y funciones del patrimonio cultural propio detectando las similitudes y diferencias respecto a otras sociedades y culturas.</p> <p>Determinación de los valores plásticos y estéticos que destacan en una obra determinada (factores personales, sociales, plásticos, simbólicos, etc.). Diferenciación de los distintos estilos y tendencias de las artes visuales valorando, respetando y disfrutando del patrimonio histórico y cultural. Realización de esquemas y síntesis sobre algunas obras para subrayar los valores destacables. Aceptación y respeto hacia las obras de los demás.</p> <p><u>Bloque 2. Expresión y creación</u></p> <p>-Realización de composiciones utilizando los elementos conceptuales propios del lenguaje visual como elementos de descripción y expresión, teniendo en cuenta conceptos de equilibrio, proporción y ritmo. Experimentación y exploración de los elementos que estructuran formas e imágenes (forma, color, textura, dimensión, etc.)</p> <p>Descubrimiento y representación objetiva y subjetiva de las formas (posición, situación, ritmos, claroscuro, imaginación, fantasía, etc.).</p> <p>-Experimentación y utilización de técnicas en función de las intenciones expresivas y descriptivas. Utilización de las bases de los sistemas convencionales proyectivos, con fines descriptivos y expresivos. Construcción de formas tridimensionales en función de una idea u objetivo con diversidad de materiales.</p> <p>-Sensibilización ante las variaciones visuales producidas por cambios luminosos. Interés por la búsqueda de nuevas soluciones.</p> <p>-Realización de apuntes, esbozos y esquemas en todo el proceso de creación (desde la idea inicial hasta la elaboración de formas e imágenes), facilitando la autorreflexión, autoevaluación y evaluación. Representación personal de ideas (en función de unos objetivos), usando el lenguaje visual y plástico y mostrando iniciativa, creatividad e imaginación. Responsabilidad en el desarrollo de la obra o de la actividad propia (individual o colectiva).</p>	<p>- Arte urbano</p> <p>- Planificación de un proceso artístico</p> <p>- Técnicas de creación plástica.</p>
---	--	---

CONTENIDOS (de 4º)	<p><u>Bloque 1. Creación de la obra artística</u></p> <p>-Realización y seguimiento del proceso de creación: boceto (croquis), guión (proyecto), presentación final (maqueta) y evaluación (autorreflexión, autoevaluación y evaluación colectiva del proceso y del resultado final). Representación personal de ideas (partiendo de unos objetivos), usando el lenguaje visual y plástico y mostrando iniciativa, creatividad e imaginación. Elaboración de proyectos plásticos de forma cooperativa.</p> <p>-Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en las propias producciones. Interés por la búsqueda de información y constancia en el trabajo.</p> <p>-Autoexigencia en la superación de las creaciones propias.</p> <p><u>Bloque 2. Descubrimiento y uso de las artes plásticas y el diseño</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión plástica y visual <p>-Técnicas de expresión gráfico-plástica: dibujo artístico, volumen y pintura. Técnicas de grabado y reprografía.</p> <p>-Reconocimiento y lectura de imágenes de diferentes períodos artísticos.</p> <p>-Realización de experiencias de experimentación con materiales diversos. Interés por la búsqueda de materiales, soportes, técnicas y herramientas para conseguir un resultado concreto.</p>	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN (de 1º a 3º)	<p>2. Realizar creaciones plásticas siguiendo el proceso de creación demostrando valores de iniciativa, creatividad e imaginación a la hora de elegir y disponer de los materiales más adecuados para los objetivos prefijados y realizar la autoevaluación continua del proceso. Este criterio valora si el alumnado es competente para tomar decisiones especificando los objetivos y las dificultades, proponer diferentes opciones teniendo en cuenta las consecuencias y evaluar cual es la mejor solución aceptando los propios errores como instrumento de mejora (objetivo 2).</p> <p>3. Representar objetos e ideas de forma bi o tridimensional aplicando técnicas gráficas y plásticas y conseguir resultados concretos en función de unas intenciones en cuanto a los elementos visuales (luz, sombra, textura) y de relación. Este criterio valora si el alumnado es competente para utilizar las estrategias compositivas adecuadas, realizar un buen uso de las técnicas y</p>	

<p>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</p> <p>(de 1º a 3º)</p>	<p>diferenciar el origen y variaciones de los elementos visuales (luz, sombra y textura) (objetivo 3).</p> <p>4. Utilizar recursos informáticos y nuevas tecnologías en el campo de la imagen fotográfica, el diseño gráfico, el dibujo asistido por ordenador y la edición videográfica. Criterio que pretende evaluar si el alumnado es competente para utilizar diversidad de herramientas de la cultura actual relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación para realizar sus propias creaciones (objetivo 4).</p> <p>6. Diferenciar y reconocer los procesos, técnicas, estrategias y materiales en imágenes del entorno audiovisual y multimedia. Este criterio valora si el alumnado es competente para identificar en imágenes de la vida real los procesos, técnicas, estrategias y materiales utilizados en la expresión visual; para diferenciar otros lenguajes; y para analizar, desde una actitud crítica, el uso que se hace del mismo para promover valores y comportamientos insolidarios, sexistas y discriminatorias (objetivo 6).</p> <p>7. Elaborar y participar, activamente, en proyectos de creación visual cooperativos, como producciones videográficas o plásticas de gran tamaño, aplicando las estrategias propias y adecuadas del lenguaje visual y plástico. Este criterio permite conocer si el alumnado manifiesta actitudes de respeto, tolerancia, flexibilidad e interés favoreciendo, de esta manera, la competencia social (objetiv 7).</p>	<p>- Identificar un concepto</p> <p>- Desarrollar el proyecto</p> <p>- Concluir el proyecto</p>
<p>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</p> <p>(de 4º)</p>	<p>2. Realizar obras plásticas experimentando y utilizando diversidad de técnicas de expresión gráfico-plástica (dibujo artístico, volumen, pintura, grabado...). Este criterio valora si el alumno conoce y utiliza los distintos tipos de soportes y técnicas bidimensionales (materias pigmentarias y gráficas) y tridimensionales (materiales de desecho y moldeables) (objetivos 2 y 3).</p> <p>3. Utilizar la sintaxis propia de las formas visuales del diseño y la publicidad para realizar proyectos concretos. Este criterio valora si el alumnado distingue en un objeto simple bien diseñado sus valores funcionales unidos a los estéticos (proporción entre sus partes, color, textura, forma, etc.) y los aplica en la elaboración de un proyecto (objetiv 2 y 6)</p> <p>7. Colaborar en la toma de decisiones para la realización de proyectos plásticos organizados de forma cooperativa. Este criterio valora si el alumnado es autónomo, creativo y responsable en el trabajo de equipo y si participa activamente en proyectos cooperativos, aplicando estrategias propias y adecuadas del lenguaje visual (objetivo 7).</p> <p>8. Reconocer y leer imágenes, obras y objetos de los entornos visuales (obras de arte, diseño, multimedia...). Este criterio valora la competencia del alumnado para enjuiciar de forma crítica, apreciando y respetando las manifestaciones plásticas y visuales de su entorno, sin inhibiciones ni prejuicios (objetivo 8).</p>	

5) ME GUSTA		
	Legislativos	Específicos
OBJETIVOS	1. Observar, percibir, comprender e interpretar las cualidades plásticas, estéticas y funcionales de las imágenes del entorno natural y cultural siendo sensible a sus cualidades plásticas, estéticas y funcionales.	<p>Analizar las cualidades lumínicas de una imagen.</p> <p>Desarrollar creaciones plásticas concretas</p> <p>Generar juicio crítico ante las producciones plásticas de los demás.</p>
COMPETENCIAS Además de la f) cultural y artística	<p>a. Competencia en comunicación lingüística.</p> <p>c. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.</p> <p>d. Tratamiento de la información y competencia digital.</p> <p>e. Competencia social y ciudadana.</p> <p>g. Competencia para aprender a aprender.</p> <p>h. Autonomía e iniciativa personal.</p> <p>i. Competencia emocional.</p>	
CONTENIDOS (de 1º a 3º)	<p><u>Bloque 2. Expresión y creación</u></p> <p>-Experimentación y utilización de técnicas en función de las intenciones expresivas y descriptivas. Utilización de las bases de los sistemas convencionales proyectivos, con fines descriptivos y expresivos. Construcción de formas tridimensionales en función de una idea u objetivo con diversidad de materiales.</p>	<p>- Análisis de las cualidades lumínicas de una imagen.</p> <p>- Síntesis sustractiva del color.</p> <p>- Desarrollo de un juicio crítico ante las producciones plásticas de los demás.</p>
CRITERIOS DE EVALUACIÓN (de 1º a 3º)	<p>2. Realizar creaciones plásticas siguiendo el proceso de creación demostrando valores de iniciativa, creatividad e imaginación a la hora de elegir y disponer de los materiales más adecuados para los objetivos prefijados y realizar la autoevaluación continua del proceso. Este criterio valora si el alumnado es competente para tomar decisiones especificando los objetivos y las dificultades, proponer diferentes opciones teniendo en cuenta las consecuencias y evaluar cual es la mejor solución aceptando los propios errores como instrumento de mejora (objetivo 2).</p> <p>3. Representar objetos e ideas de forma bi o tridimensional aplicando técnicas gráficas y plásticas y conseguir resultados concretos en función de unas intenciones en cuanto a los elementos visuales (luz, sombra, textura) y de relación. Este criterio valora si el alumnado es competente para utilizar las estrategias compositivas adecuadas, realizar un buen uso de las técnicas y diferenciar el origen y variaciones de los elementos visuales (luz, sombra y textura) (objetivo 3).</p>	<p>- Funcionalidad de los planos en cuanto a comprensión de la imagen</p> <p>-Apreciación del detalle</p> <p>- Cuidado en la aplicación del color.</p>

6) LA ZANAHORIA PERFECTA		
	Legislativos	Específicos
OBJETIVOS	<p>1. Observar, percibir, comprender e interpretar las cualidades plásticas, estéticas y funcionales de las imágenes del entorno natural y cultural siendo sensible a sus cualidades plásticas, estéticas y funcionales.</p> <p>2. Utilizar el lenguaje visual y plástico para expresar con creatividad las emociones y sentimientos, las vivencias e ideas y los conocimientos contribuyendo a la comunicación, reflexión crítica y respeto entre las personas.</p> <p>3. Representar cuerpos y espacios simples mediante el uso de la perspectiva, las proporciones y la representación de las cualidades de las superficies y el detalle de manera que sean eficaces para la comunicación.</p> <p>5. Appreciar los valores culturales y estéticos, identificando, interpretando y valorando sus contenidos; entenderlos como parte de la diversidad cultural, contribuyendo a su respeto, conservación y mejora.</p> <p>6. Comprender las relaciones del lenguaje plástico y visual con otros lenguajes y elegir la fórmula expresiva más adecuada en función de las necesidades de comunicación.</p> <p>7. Planificar y reflexionar, de forma individual y cooperativamente, sobre el proceso de realización de un objeto partiendo de unos objetivos prefijados; revisar y valorar, al final de cada fase, el estado de su consecución y colaborar de forma positiva y responsable.</p> <p>8. Valorar la importancia del lenguaje visual y plástico como medio de comunicación, como vía para superar inhibiciones y como práctica de bienestar personal y social.</p>	<p>Comprender el concepto de proporción.</p> <p>Appreciar el Teorema de Tales como estrategia gráfica.</p> <p>Reflexionar sobre los conceptos de proporción, perfección, canon, belleza y equilibrio.</p>
COMPETENCIAS Además de la f) cultural y artística	<p>a. Competencia en comunicación lingüística.</p> <p>c. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.</p> <p>e. Competencia social y ciudadana.</p> <p>d. Tratamiento de la información y competencia digital.</p> <p>g. Competencia para aprender a aprender.</p> <p>h. Autonomía e iniciativa personal.</p> <p>i. Competencia emocional.</p>	

<p>CONTENIDOS (de 1º a 3º)</p>	<p><u>Bloque 1. Descubrimiento del entorno real y artístico</u></p> <p>-La percepción visual. El lenguaje y la comunicación visual: finalidad informativa, comunicativa, expresiva y estética. Valoración de la imagen como medio de expresión. La imagen representativa y la imagen simbólica. Explotación de los posibles significados de una imagen según su contexto expresivo y referencial y descripción de los modos expresivos. Interés por la observación sistemática.</p> <p>Reconocimiento y valoración del papel de la imagen en nuestro tiempo.</p> <p><u>Bloque 2. Expresión y creación</u></p> <p>-Realización de composiciones utilizando los elementos conceptuales propios del lenguaje visual como elementos de descripción y expresión, teniendo en cuenta conceptos de equilibrio, proporción y ritmo. Experimentación y exploración de los elementos que estructuran formas e imágenes (forma, color, textura, dimensión, etc.)</p> <p>Descubrimiento y representación objetiva y subjetiva de las formas (posición, situación, ritmos, claroscuro, imaginación, fantasía, etc.).</p> <p>-Realización de apuntes, esbozos y esquemas en todo el proceso de creación (desde la idea inicial hasta la elaboración de formas e imágenes), facilitando la autorreflexión, autoevaluación y evaluación. Creación colectiva de producciones plásticas. Representación personal de ideas (en función de unos objetivos), usando el lenguaje visual y plástico y mostrando iniciativa, creatividad e imaginación. Responsabilidad en el desarrollo de la obra o de la actividad propia (individual o colectiva).</p>	<p>- La proporción</p> <p>- El teorema de Tales</p> <p>- El canon, la perfección y la belleza.</p>
<p>CRITERIOS DE EVALUACIÓN (de 1º a 3º)</p>	<p>3. Representar objetos e ideas de forma bi o tridimensional aplicando técnicas gráficas y plásticas y conseguir resultados concretos en función de unas intenciones en cuanto a los elementos visuales (luz, sombra, textura) y de relación. Este criterio valora si el alumnado es competente para utilizar las estrategias compositivas adecuadas, realizar un buen uso de las técnicas y diferenciar el origen y variaciones de los elementos visuales (luz, sombra y textura) (objetivo 3).</p> <p>6. Diferenciar y reconocer los procesos, técnicas, estrategias y materiales en imágenes del entorno audiovisual y multimedia. Este criterio valora si el alumnado es competente para identificar en imágenes de la vida real los procesos, técnicas, estrategias y materiales utilizados en</p>	<p>- Reflexión sobre los contenidos conceptuales tratados en la actividad.</p>

CRITERIOS DE EVALUACIÓN (de 1º a 3º)	<p>la expresión visual; para diferenciar otros lenguajes; y para analizar, desde una actitud crítica, el uso que se hace del mismo para promover valores y comportamientos insolidarios, sexistas y discriminatorias (objetivo 6).</p> <p>7. Elaborar y participar, activamente, en proyectos de creación visual cooperativos, como producciones videográficas o plásticas de gran tamaño, aplicando las estrategias propias y adecuadas del lenguaje visual y plástico. Este criterio permite conocer si el alumnado manifiesta actitudes de respeto, tolerancia, flexibilidad e interés favoreciendo, de esta manera, la competencia social (objetivo 7).</p>	
--	---	--

7) WE ARE GOLDEN		
	Legislativos	Específicos
OBJETIVOS	<p>1. Observar, percibir, comprender e interpretar las cualidades plásticas, estéticas y funcionales de las imágenes del entorno natural y cultural siendo sensible a sus cualidades plásticas, estéticas y funcionales.</p> <p>2. Utilizar el lenguaje visual y plástico para expresar con creatividad las emociones y sentimientos, las vivencias e ideas y los conocimientos contribuyendo a la comunicación, reflexión crítica y respeto entre las personas.</p> <p>3. Representar cuerpos y espacios simples mediante el uso de la perspectiva, las proporciones y la representación de las cualidades de las superficies y el detalle de manera que sean eficaces para la comunicación.</p> <p>4. Utilizar las diversas técnicas plásticas y visuales y las tecnologías de la información y la comunicación para aplicarlas en las propias creaciones.</p> <p>5. Apreciar los valores culturales y estéticos, identificando, interpretando y valorando sus contenidos; entenderlos como parte de la diversidad cultural, contribuyendo a su respeto, conservación y mejora.</p> <p>7. Planificar y reflexionar, de forma individual y cooperativamente, sobre el proceso de realización de un objeto partiendo de unos objetivos prefijados; revisar y valorar, al final de cada fase, el estado de su consecución y colaborar de forma positiva y responsable.</p> <p>8. Valorar la importancia del lenguaje visual y plástico como medio de comunicación, como vía para superar inhibiciones y como práctica de bienestar personal y social.</p>	<p>Conocer y calcular gráficamente la proporción áurea.</p> <p>Apreciar la presencia de la proporción áurea en las formas naturales.</p> <p>Valorar la propia belleza</p>
COMPETENCIAS Además de la f) cultural y artística.	<p>b. Competencia matemática.</p> <p>c. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.</p> <p>e. Competencia social y ciudadana.</p> <p>d. Tratamiento de la información y competencia digital.</p> <p>g. Competencia para aprender a aprender.</p> <p>h. Autonomía e iniciativa personal.</p> <p>i. Competencia emocional.</p>	

<p>CONTENIDOS (de 1º a 3º)</p>	<p><u>Bloque 2. Expresión y creación</u></p> <p>-Realización de composiciones utilizando los elementos conceptuales propios del lenguaje visual como elementos de descripción y expresión, teniendo en cuenta conceptos de equilibrio, proporción y ritmo. Experimentación y exploración de los elementos que estructuran formas e imágenes (forma, color, textura, dimensión, etc.)</p> <p>Descubrimiento y representación objetiva y subjetiva de las formas (posición, situación, ritmos, claroscuro, imaginación, fantasía, etc.).</p> <p>-Experimentación y utilización de técnicas en función de las intenciones expresivas y descriptivas. Utilización de las bases de los sistemas convencionales proyectivos, con fines descriptivos y expresivos. Construcción de formas tridimensionales en función de una idea u objetivo con diversidad de materiales.</p> <p>-Realización de apuntes, esbozos y esquemas en todo el proceso de creación (desde la idea inicial hasta la elaboración de formas e imágenes), facilitando la autorreflexión, autoevaluación y evaluación. Creación colectiva de producciones plásticas. Representación personal de ideas (en función de unos objetivos), usando el lenguaje visual y plástico y mostrando iniciativa, creatividad e imaginación. Responsabilidad en el desarrollo de la obra o de la actividad propia (individual o colectiva).</p>	<p>- La proporción áurea.</p> <p>- Conceptos relacionados con la identidad</p>
<p>CRITERIOS DE EVALUACIÓN (de 1º a 3º)</p>	<p>3. Representar objetos e ideas de forma bi o tridimensional aplicando técnicas gráficas y plásticas y conseguir resultados concretos en función de unas intenciones en cuanto a los elementos visuales (luz, sombra, textura) y de relación. Este criterio valora si el alumnado es competente para utilizar las estrategias compositivas adecuadas, realizar un buen uso de las técnicas y diferenciar el origen y variaciones de los elementos visuales (luz, sombra y textura) (objetivo 3).</p> <p>6. Diferenciar y reconocer los procesos, técnicas, estrategias y materiales en imágenes del entorno audiovisual y multimedia. Este criterio valora si el alumnado es competente para identificar en imágenes de la vida real los procesos, técnicas, estrategias y materiales utilizados en la expresión visual; para diferenciar otros lenguajes; y para analizar, desde una actitud crítica, el uso que se hace del mismo para promover valores y comportamientos insolidarios, sexistas y discriminatorias (objetivo 6).</p> <p>8. Reconocer y leer imágenes. obras y objetos de los entornos visuales (obras de arte, diseño, multimedia...). Este criterio pretende conocer si el alumnado es competente para tener actitudes críticas y de aprecio y respeto hacia las manifestaciones plásticas y visuales de su entorno, superando inhibiciones y prejuicios. Asimismo se valora su afición e interés por desarrollar su tiempo de ocio, actividades artísticas (objetivo 8).</p>	<p>- Analizar las proporciones áureas del rostro.</p> <p>- Describir gráficamente los rasgos.</p> <p>- Aplicar la simetría.</p>

8) ESTÉTICA Y CONCEPTO EN EL DISEÑO DE UN PERFUME		
	Legislativos	Específicos
OBJETIVOS	<p>1. Observar, percibir, comprender e interpretar las cualidades plásticas, estéticas y funcionales de las imágenes del entorno natural y cultural siendo sensible a sus cualidades plásticas, estéticas y funcionales.</p> <p>2. Utilizar el lenguaje visual y plástico para expresar con creatividad las emociones y sentimientos, las vivencias e ideas y los conocimientos contribuyendo a la comunicación, reflexión crítica y respeto entre las personas.</p> <p>3. Representar cuerpos y espacios simples mediante el uso de la perspectiva, las proporciones y la representación de las cualidades de las superficies y el detalle de manera que sean eficaces para la comunicación.</p> <p>4. Utilizar las diversas técnicas plásticas y visuales y las tecnologías de la información y la comunicación para aplicarlas en las propias creaciones.</p> <p>5. Apreciar los valores culturales y estéticos, identificando, interpretando y valorando sus contenidos; entenderlos como parte de la diversidad cultural, contribuyendo a su respeto, conservación y mejora.</p> <p>6. Comprender las relaciones del lenguaje plástico y visual con otros lenguajes y elegir la fórmula expresiva más adecuada en función de las necesidades de comunicación.</p> <p>7. Planificar y reflexionar, de forma individual y cooperativamente, sobre el proceso de realización de un objeto partiendo de unos objetivos prefijados; revisar y valorar, al final de cada fase, el estado de su consecución y colaborar de forma positiva y responsable.</p> <p>8. Valorar la importancia del lenguaje visual y plástico como medio de comunicación, como vía para superar inhibiciones y como práctica de bienestar personal y social.</p>	<p>Apreciar la relación entre los elementos visuales y la identidad de un producto.</p> <p>Desarrollar un producto atendiendo a la relación entre concepto y lenguaje visual.</p> <p>Conocer y aplicar conceptos gráficos.</p>
COMPETENCIAS Además de la f) cultural y artística	<p>a. Competencia en comunicación lingüística.</p> <p>b. Competencia matemática.</p> <p>c. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.</p> <p>e. Competencia social y ciudadana.</p> <p>d. Tratamiento de la información y competencia digital.</p> <p>g. Competencia para aprender a aprender.</p> <p>h. Autonomía e iniciativa personal.</p> <p>i. Competencia emocional.</p>	

<p>CONTENIDOS</p> <p>(de 1º a 3º)</p>	<p><u>Bloque 1. Descubrimiento del entorno real y artístico</u></p> <p>-La percepción visual. El lenguaje y la comunicación visual: finalidad informativa, comunicativa, expresiva y estética. Valoración de la imagen como medio de expresión. La imagen representativa y la imagen simbólica.</p> <p>Explotación de los posibles significados de una imagen según su contexto expresivo y referencial y descripción de los modos expresivos. Interés por la observación sistemática.</p> <p>-Entorno audiovisual y multimedia:</p> <p>identificación del lenguaje visual y plástico en prensa, publicidad y televisión. Estudio y experimentación a través de los procesos, técnicas y procedimientos propios de la fotografía, el vídeo y el cine, para producir mensajes visuales.</p> <p>Experimentación y utilización de recursos informáticos y nuevas tecnologías para la búsqueda y creación de imágenes plásticas. Actitud crítica ante las necesidades de consumo creadas por la publicidad y rechazo de los elementos de la misma que suponen discriminación sexual, social o racial.</p> <p>- Reconocimiento y valoración del papel de la imagen en nuestro tiempo.</p> <p><u>Bloque 2. Expresión y creación</u></p> <p>-Realización de composiciones utilizando los elementos conceptuales propios del lenguaje visual como elementos de descripción y expresión, teniendo en cuenta conceptos de equilibrio, proporción y ritmo. Experimentación y exploración de los elementos que estructuran formas e imágenes (forma, color, textura, dimensión, etc.) Descubrimiento y representación objetiva y subjetiva de las formas (posición, situación, ritmos, claroscuro, imaginación, fantasía, etc.).</p> <p>-Experimentación y utilización de técnicas en función de las intenciones expresivas y descriptivas. Utilización de las bases de los sistemas convencionales proyectivos, con fines descriptivos y expresivos. Construcción de formas tridimensionales en función de una idea u objetivo con diversidad de materiales.</p> <p>-Sensibilización ante las variaciones visuales producidas por cambios luminosos. Interés por la búsqueda de nuevas soluciones.</p>	<p>- Identidad corporativa y Lenguaje Visual.</p> <p>- Proceso Creativo.</p> <p>- Tangencias</p> <p>- Vistas ortogonales</p> <p>- Perspectiva isométrica</p>
--	--	--

CONTENIDOS (de 1º a 3º)	<p>-Realización de apuntes, esbozos y esquemas en todo el proceso de creación (desde la idea inicial hasta la elaboración de formas e imágenes), facilitando la autorreflexión, autoevaluación y evaluación. Creación colectiva de producciones plásticas. Representación personal de ideas (en función de unos objetivos), usando el lenguaje visual y plástico y mostrando iniciativa, creatividad e imaginación. Responsabilidad en el desarrollo de la obra o de la actividad propia (individual o colectiva).</p>	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN (de 1º a 3º)	<p>1. Identificar los elementos constitutivos esenciales (configuraciones estructurales, variaciones cromáticas, orientación espacial y textura) de objetos y/o aspectos de la realidad. Este criterio valora la competencia para identificar las cualidades que determinan su valor físico, funcional o estético y de describir por medio de recursos plásticos las proporciones y las relaciones de forma, color, ritmo, textura, presentes en la realidad para interpretarla objetiva o subjetivamente (objetivo 1).</p> <p>2. Realizar creaciones plásticas siguiendo el proceso de creación demostrando valores de iniciativa, creatividad e imaginación a la hora de elegir y disponer de los materiales más adecuados para los objetivos prefijados y realizar la autoevaluación continua del proceso. Este criterio valora si el alumnado es competente para tomar decisiones especificando los objetivos y las dificultades, proponer diferentes opciones teniendo en cuenta las consecuencias y evaluar cual es la mejor solución aceptando los propios errores como instrumento de mejora (objetivo 2).</p> <p>3. Representar objetos e ideas de forma bi o tridimensional aplicando técnicas gráficas y plásticas y conseguir resultados concretos en función de unas intenciones en cuanto a los elementos visuales (luz, sombra, textura) y de relación. Este criterio valora si el alumnado es competente para utilizar las estrategias compositivas adecuadas, realizar un buen uso de las técnicas y diferenciar el origen y variaciones de los elementos visuales (luz, sombra y textura) (objetivo 3).</p> <p>8. Reconocer y leer imágenes. obras y objetos de los entornos visuales (obras de arte, diseño, multimedia...). Este criterio pretende conocer si el alumnado es competente para tener actitudes críticas y de aprecio y respeto hacia las manifestaciones plásticas y visuales de su entorno, superando inhibiciones y prejuicios. Asimismo se valora su afición e interés por desarrollar en su tiempo de ocio, actividades artísticas (objetivo 8).</p>	<p>- Identificar el <i>target</i> y justificar los elementos del Lenguaje Visual</p> <p>- Desarrollar una evolución a través de los bocetos.</p> <p>- Aplicar correctamente los procedimientos gráficos.</p>

9) LA REALIDAD EN ANUNCIOS		
	Legislativos	Específicos
OBJETIVOS	<p>1. Observar, percibir, comprender e interpretar las cualidades plásticas, estéticas y funcionales de las imágenes del entorno natural y cultural siendo sensible a sus cualidades plásticas, estéticas y funcionales.</p> <p>2. Utilizar el lenguaje visual y plástico para expresar con creatividad las emociones y sentimientos, las vivencias e ideas y los conocimientos contribuyendo a la comunicación, reflexión crítica y respeto entre las personas.</p> <p>4. Utilizar las diversas técnicas plásticas y visuales y las tecnologías de la información y la comunicación para aplicarlas en las propias creaciones.</p> <p>5. Apreciar los valores culturales y estéticos, identificando, interpretando y valorando sus contenidos; entenderlos como parte de la diversidad cultural, contribuyendo a su respeto, conservación y mejora.</p> <p>6. Comprender las relaciones del lenguaje plástico y visual con otros lenguajes y elegir la fórmula expresiva más adecuada en función de las necesidades de comunicación.</p> <p>7. Planificar y reflexionar, de forma individual y cooperativamente, sobre el proceso de realización de un objeto partiendo de unos objetivos prefijados; revisar y valorar, al final de cada fase, el estado de su consecución y colaborar de forma positiva y responsable.</p> <p>8. Valorar la importancia del lenguaje visual y plástico como medio de comunicación, como vía para superar inhibiciones y como práctica de bienestar personal y social.</p>	<p>Apreciar la relación entre los elementos visuales y la identidad de un producto.</p> <p>Valorar el uso de estereotipos en la publicidad.</p> <p>Desarrollar una imagen crítica haciendo uso de las estrategias propias del lenguaje publicitario.</p>
COMPETENCIAS Además de la f) cultural y artística	<p>a. Competencia en comunicación lingüística.</p> <p>c. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.</p> <p>e. Competencia social y ciudadana.</p> <p>d. Tratamiento de la información y competencia digital.</p> <p>g. Competencia para aprender a aprender.</p> <p>h. Autonomía e iniciativa personal.</p> <p>i. Competencia emocional.</p>	

<p>CONTENIDOS (de 1º a 3º)</p>	<p><u>Bloque 1. Descubrimiento del entorno real y artístico</u></p> <p>-La percepción visual. El lenguaje y la comunicación visual: finalidad informativa, comunicativa, expresiva y estética. Valoración de la imagen como medio de expresión. La imagen representativa y la imagen simbólica. Explotación de los posibles significados de una imagen según su contexto expresivo y referencial y descripción de los modos expresivos. Interés por la observación sistemática.</p> <p>-Entorno audiovisual y multimedia: identificación del lenguaje visual y plástico en prensa, publicidad y televisión. Estudio y experimentación a través de los procesos, técnicas y procedimientos propios de la fotografía, el vídeo y el cine, para producir mensajes visuales. Experimentación y utilización de recursos informáticos y nuevas tecnologías para la búsqueda y creación de imágenes plásticas. Actitud crítica ante las necesidades de consumo creadas por la publicidad y rechazo de los elementos de la misma que suponen discriminación sexual, social o racial. Reconocimiento y valoración del papel de la imagen en nuestro tiempo.</p> <p><u>Bloque 2. Expresión y creación</u></p> <p>-Realización de composiciones utilizando los elementos conceptuales propios del lenguaje visual como elementos de descripción y expresión, teniendo en cuenta conceptos de equilibrio, proporción y ritmo. Experimentación y exploración de los elementos que estructuran formas e imágenes (forma, color, textura, dimensión, etc.)</p> <p>Descubrimiento y representación objetiva y subjetiva de las formas (posición, situación, ritmos, claroscuro, imaginación, fantasía, etc.).</p> <p>-Experimentación y utilización de técnicas en función de las intenciones expresivas y descriptivas. Utilización de las bases de los sistemas convencionales proyectivos, con fines descriptivos y expresivos. Construcción de formas tridimensionales en función de una idea u objetivo con diversidad de materiales.</p> <p>-Sensibilización ante las variaciones visuales producidas por cambios luminosos. Interés por la búsqueda de nuevas soluciones.</p>	<p>- La imagen publicitaria.</p> <p>-Arte contemporáneo como proceso de pensamiento crítico.</p> <p>-Introducción al <i>PhotoShop</i>.</p>
---	--	--

<p>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</p> <p>(de 1º a 3º)</p>	<p>1. Identificar los elementos constitutivos esenciales (configuraciones estructurales, variaciones cromáticas, orientación espacial y textura) de objetos y/o aspectos de la realidad. Este criterio valora la competencia para identificar las cualidades que determinan su valor físico, funcional o estético y de describir por medio de recursos plásticos las proporciones y las relaciones de forma, color, ritmo, textura, presentes en la realidad para interpretarla objetiva o subjetivamente (objetivo 1).</p> <p>2. Realizar creaciones plásticas siguiendo el proceso de creación demostrando valores de iniciativa, creatividad e imaginación a la hora de elegir y disponer de los materiales más adecuados para los objetivos prefijados y realizar la autoevaluación continua del proceso. Este criterio valora si el alumnado es competente para tomar decisiones especificando los objetivos y las dificultades, proponer diferentes opciones teniendo en cuenta las consecuencias y evaluar cual es la mejor solución aceptando los propios errores como instrumento de mejora (objetivo 2).</p> <p>4. Utilizar recursos informáticos y nuevas tecnologías en el campo de la imagen fotográfica, el diseño gráfico, el dibujo asistido por ordenador y la edición videográfica. Criterio que pretende evaluar si el alumnado es competente para utilizar diversidad de herramientas de la cultura actual relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación para realizar sus propias creaciones (obj. 4).</p> <p>6. Diferenciar y reconocer los procesos, técnicas, estrategias y materiales en imágenes del entorno audiovisual y multimedia. Este criterio valora si el alumnado es competente para identificar en imágenes de la vida real los procesos, técnicas, estrategias y materiales utilizados en la expresión visual; para diferenciar otros lenguajes; y para analizar, desde una actitud crítica, el uso que se hace del mismo para promover valores y comportamientos insolidarios, sexistas y discriminatorias (objetivo 6).</p> <p>8. Reconocer y leer imágenes. obras y objetos de los entornos visuales (obras de arte, diseño, multimedia...).Este criterio pretende conocer si el alumnado es competente para tener actitudes críticas y de aprecio y respeto hacia las manifestaciones plásticas y visuales de su entorno, superando inhibiciones y prejuicios. Asimismo se valora su afición e interés por desarrollar en su tiempo de ocio, actividades artísticas (objetivo 8).</p>	<p>- Desarrollar una imagen con significado crítico, utilizando el lenguaje publicitario.</p>
---	--	--

10) AUDIOGUÍA ADOLESCENTE		
	Legislativos	Específicos
OBJETIVOS	<p>1. Observar, percibir, comprender e interpretar las cualidades plásticas, estéticas y funcionales de las imágenes del entorno natural y cultural siendo sensible a sus cualidades plásticas, estéticas y funcionales.</p> <p>5. Apreciar los valores culturales y estéticos, identificando, interpretando y valorando sus contenidos; entenderlos como parte de la diversidad cultural, contribuyendo a su respeto, conservación y mejora.</p> <p>6. Comprender las relaciones del lenguaje plástico y visual con otros lenguajes y elegir la fórmula expresiva más adecuada en función de las necesidades de comunicación.</p> <p>8. Valorar la importancia del lenguaje visual y plástico como medio de comunicación, como vía para superar inhibiciones y como práctica de bienestar personal y social.</p>	<p>Comprender el significado (o posibles significados) de una obra de arte.</p> <p>Generar un método de análisis sistemático.</p>
COMPETENCIAS Además de la f) cultural y artística	<p>a. Competencia en comunicación lingüística.</p> <p>c. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.</p> <p>e. Competencia social y ciudadana.</p> <p>d. Tratamiento de la información y competencia digital.</p> <p>g. Competencia para aprender a aprender.</p> <p>h. Autonomía e iniciativa personal.</p> <p>i. Competencia emocional.</p>	
CONTENIDOS (de 1º a 3º)	<p><u>Bloque 1. Descubrimiento del entorno real y artístico</u></p> <p>-La percepción visual. El lenguaje y la comunicación visual: finalidad informativa, comunicativa, expresiva y estética. Valoración de la imagen como medio de expresión. La imagen representativa y la imagen simbólica. Explotación de los posibles significados de una imagen según su contexto expresivo y referencial y descripción de los modos expresivos. Interés por la observación sistemática.</p> <p>-Entorno audiovisual y multimedia: identificación del lenguaje visual y plástico en prensa, publicidad y televisión. Estudio y experimentación a través de los procesos, técnicas y procedimientos propios de la fotografía, el vídeo y el cine, para producir mensajes visuales. Experimentación y utilización de recursos informáticos y nuevas</p>	<p>- Discurso denotativo y discurso connotativo.</p> <p>- Todos los contenidos que surjan en el análisis de la obra: cuerpo, tiempo, trascendencia, belleza, realidad,...</p>

CONTENIDOS (de 1º a 3º)	<p>tecnologías para la búsqueda y creación de imágenes plásticas. Actitud crítica ante las necesidades de consumo creadas por la publicidad y rechazo de los elementos de la misma que suponen discriminación sexual, social o racial. Reconocimiento y valoración del papel de la imagen en nuestro tiempo.</p> <p>-Lectura y valoración de los referentes artísticos. Lectura de imágenes, a través de los elementos visuales, conceptuales y relacionales, estableciendo los mensajes y funciones del patrimonio cultural propio detectando las similitudes y diferencias respecto a otras sociedades y culturas. Determinación de los valores plásticos y estéticos que destacan en una obra determinada (factores personales, sociales, plásticos, simbólicos, etc.). Diferenciación de los distintos estilos y tendencias de las artes visuales valorando, respetando y disfrutando del patrimonio histórico y cultural. Realización de esquemas y síntesis sobre algunas obras para subrayar los valores destacables. Aceptación y respeto hacia las obras de los demás.</p>	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN (de 1º a 3º)	<p>1. Identificar los elementos constitutivos esenciales (configuraciones estructurales, variaciones cromáticas, orientación espacial y textura) de objetos y/o aspectos de la realidad. Este criterio valora la competencia para identificar las cualidades que determinan su valor físico, funcional o estético y de describir por medio de recursos plásticos las proporciones y las relaciones de forma, color, ritmo, textura, presentes en la realidad para interpretarla objetiva o subjetivamente (objetivo 1).</p> <p>5. Diferenciar los distintos estilos y tendencias de las artes visuales a través del tiempo y atendiendo la diversidad cultural. Este criterio pretende evaluar si el alumnado es capaz de valorar las formas e imágenes que propone el campo del arte y el nivel de interés mostrado por el estudio, análisis e interpretación de las mismas (objetivo 5).</p> <p>6. Diferenciar y reconocer los procesos, técnicas, estrategias y materiales en imágenes del entorno audiovisual y multimedia. Este criterio valora si el alumnado es competente para identificar en imágenes de la vida real los procesos, técnicas, estrategias y materiales utilizados en la expresión visual; para diferenciar otros lenguajes; y para analizar, desde una actitud crítica, el uso que se hace del mismo para promover valores y comportamientos insolidarios, sexistas y discriminatorias (objetivo 6).</p> <p>8. Reconocer y leer imágenes. obras y objetos de los entornos visuales (obras de arte, diseño, multimedia...).Este criterio pretende conocer si el alumnado es competente para tener actitudes críticas y de aprecio y respeto hacia las manifestaciones plásticas y visuales de su entorno, superando inhibiciones y prejuicios. Asimismo se valora su afición e interés por desarrollar en su tiempo de ocio, actividades artísticas (objetivo 8).</p>	<p>- Elaborar un discurso consistente Y profundo en relación a la obra y sus posibles significados.</p>

11) POLÍGONOS RELACIONALES		
Legislativos		Específicos
OBJETIVOS	<p>1. Observar, percibir, comprender e interpretar las cualidades plásticas, estéticas y funcionales de las imágenes del entorno natural y cultural siendo sensible a sus cualidades plásticas, estéticas y funcionales.</p> <p>2. Utilizar el lenguaje visual y plástico para expresar con creatividad las emociones y sentimientos, las vivencias e ideas y los conocimientos contribuyendo a la comunicación, reflexión crítica y respeto entre las personas.</p> <p>3. Representar cuerpos y espacios simples mediante el uso de la perspectiva, las proporciones y la representación de las cualidades de las superficies y el detalle de manera que sean eficaces para la comunicación.</p> <p>4. Utilizar las diversas técnicas plásticas y visuales y las tecnologías de la información y la comunicación para aplicarlas en las propias creaciones.</p> <p>6. Comprender las relaciones del lenguaje plástico y visual con otros lenguajes y elegir la fórmula expresiva más adecuada en función de las necesidades de comunicación.</p> <p>7. Planificar y reflexionar, de forma individual y cooperativamente, sobre el proceso de realización de un objeto partiendo de unos objetivos prefijados; revisar y valorar, al final de cada fase, el estado de su consecución y colaborar de forma positiva y responsable.</p> <p>8. Valorar la importancia del lenguaje visual y plástico como medio de comunicación, como vía para superar inhibiciones y como práctica de bienestar personal y social.</p>	<p>Apreciar el valor de las figuras poligonales en nuestro mundo.</p> <p>Conocer el proceso gráfico para la construcción de polígonos regulares.</p>
COMPETENCIAS Además de la f) cultural y artística	<p>b. Competencia matemática.</p> <p>c. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.</p> <p>d. Tratamiento de la información y competencia digital.</p> <p>g. Competencia para aprender a aprender.</p> <p>h. Autonomía e iniciativa personal.</p> <p>i. Competencia emocional.</p>	
CONTENIDOS (de 1º a 3º)	<p><u>Bloque 1. Descubrimiento del entorno real y artístico</u></p> <p>-La percepción visual. El lenguaje y la comunicación visual: finalidad informativa, comunicativa, expresiva y estética. Valoración de la imagen como medio de expresión. La imagen</p>	

<p>CONTENIDOS (de 1º a 3º)</p>	<p>representativa y la imagen simbólica. Explotación de los posibles significados de una imagen según su contexto expresivo y referencial y descripción de los modos expresivos. Interés por la observación sistemática.</p> <p>-Entorno audiovisual y multimedia: identificación del lenguaje visual y plástico en prensa, publicidad y televisión. Estudio y experimentación a través de los procesos, técnicas y procedimientos propios de la fotografía, el vídeo y el cine, para producir mensajes visuales. Experimentación y utilización de recursos informáticos y nuevas tecnologías para la búsqueda y creación de imágenes plásticas. Actitud crítica ante las necesidades de consumo creadas por la publicidad y rechazo de los elementos de la misma que suponen discriminación sexual, social o racial. Reconocimiento y valoración del papel de la imagen en nuestro tiempo.</p> <p>-Lectura y valoración de los referentes artísticos. Lectura de imágenes, a través de los elementos visuales, conceptuales y relacionales, estableciendo los mensajes y funciones del patrimonio cultural propio detectando las similitudes y diferencias respecto a otras sociedades y culturas. Determinación de los valores plásticos y estéticos que destacan en una obra determinada (factores personales, sociales, plásticos, simbólicos, etc.). Diferenciación de los distintos estilos y tendencias de las artes visuales valorando, respetando y disfrutando del patrimonio histórico y cultural. Realización de esquemas y síntesis sobre algunas obras para subrayar los valores destacables. Aceptación y respeto hacia las obras de los demás.</p> <p>Bloque 2. Expresión y creación</p> <p>-Realización de composiciones utilizando los elementos conceptuales propios del lenguaje visual como elementos de descripción y expresión, teniendo en cuenta conceptos de equilibrio, proporción y ritmo. Experimentación y exploración de los elementos que estructuran formas e imágenes (forma, color, textura, dimensión, etc.) Descubrimiento y representación objetiva y subjetiva de las formas (posición, situación, ritmos, claroscuro, imaginación, fantasía, etc.).</p> <p>-Experimentación y utilización de técnicas en función de las intenciones expresivas y descriptivas. Utilización de las bases de los sistemas convencionales proyectivos, con fines descriptivos y expresivos. Construcción de formas tridimensionales</p>	<p>- Los polígonos</p> <p>-El proceso creativo</p>
---	--	--

CONTENIDOS (de 1º a 3º)	<p>en función de una idea u objetivo con diversidad de materiales.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sensibilización ante las variaciones visuales producidas por cambios luminosos. Interés por la búsqueda de nuevas soluciones. -Realización de apuntes, esbozos y esquemas en todo el proceso de creación (desde la idea inicial hasta la elaboración de formas e imágenes), facilitando la autorreflexión, autoevaluación y evaluación. Creación colectiva de producciones plásticas. Representación personal de ideas (en función de unos objetivos), usando el lenguaje visual y plástico y mostrando iniciativa, creatividad e imaginación. Responsabilidad en el desarrollo de la obra o de la actividad propia (individual o colectiva). 	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN (de 1º a 3º)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar los elementos constitutivos esenciales (configuraciones estructurales, variaciones cromáticas, orientación espacial y textura) de objetos y/o aspectos de la realidad. Este criterio valora la competencia para identificar las cualidades que determinan su valor físico, funcional o estético y de describir por medio de recursos plásticos las proporciones y las relaciones de forma, color, ritmo, textura, presentes en la realidad para interpretarla objetiva o subjetivamente (objetivo 1). 2. Realizar creaciones plásticas siguiendo el proceso de creación demostrando valores de iniciativa, creatividad e imaginación a la hora de elegir y disponer de los materiales más adecuados para los objetivos prefijados y realizar la autoevaluación continua del proceso. Este criterio valora si el alumnado es competente para tomar decisiones especificando los objetivos y las dificultades, proponer diferentes opciones teniendo en cuenta las consecuencias y evaluar cual es la mejor solución aceptando los propios errores como instrumento de mejora (objetivo 2). 3. Representar objetos e ideas de forma bi o tridimensional aplicando técnicas gráficas y plásticas y conseguir resultados concretos en función de unas intenciones en cuanto a los elementos visuales (luz, sombra, textura) y de relación. Este criterio valora si el alumnado es competente para utilizar las estrategias compositivas adecuadas, realizar un buen uso de las técnicas y diferenciar el origen y variaciones de los elementos visuales (luz, sombra y textura) (objetivo 3). 4. Utilizar recursos informáticos y nuevas tecnologías en el campo de la imagen fotográfica, el diseño gráfico, el dibujo asistido por ordenador y la edición videográfica. Criterio que pretende evaluar si el alumnado es competente para utilizar diversidad de herramientas de la cultura actual relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación para realizar sus propias creaciones (obj. 4). 	<ul style="list-style-type: none"> - Trazar polígonos regulares. - Combinar formas y colores para crear objetos estéticamente agradables.

<p>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</p> <p>(de 1º a 3º)</p>	<p>5. Diferenciar los distintos estilos y tendencias de las artes visuales a través del tiempo y atendiendo la diversidad cultural. Este criterio pretende evaluar si el alumnado es capaz de valorar las formas e imágenes que propone el campo del arte y el nivel de interés mostrado por el estudio, análisis e interpretación de las mismas (objetivo 5).</p> <p>6. Diferenciar y reconocer los procesos, técnicas, estrategias y materiales en imágenes del entorno audiovisual y multimedia. Este criterio valora si el alumnado es competente para identificar en imágenes de la vida real los procesos, técnicas, estrategias y materiales utilizados en la expresión visual; para diferenciar otros lenguajes; y para analizar, desde una actitud crítica, el uso que se hace del mismo para promover valores y comportamientos insolidarios, sexistas y discriminatorias (objetivo 6).</p> <p>7. Elaborar y participar, activamente, en proyectos de creación visual cooperativos, como producciones videográficas o plásticas de gran tamaño, aplicando las estrategias propias y adecuadas del lenguaje visual y plástico. Este criterio permite conocer si el alumnado manifiesta actitudes de respeto, tolerancia, flexibilidad e interés favoreciendo, de esta manera, la competencia social (objetivo 7).</p> <p>8. Reconocer y leer imágenes. obras y objetos de los entornos visuales (obras de arte, diseño, multimedia...).Este criterio pretende conocer si el alumnado es competente para tener actitudes críticas y de aprecio y respeto hacia las manifestaciones plásticas y visuales de su entorno, superando inhibiciones y prejuicios. Asimismo se valora su afición e interés por desarrollar en su tiempo de ocio, actividades artísticas (objetivo 8).</p>	
---	---	--

12) ¿QUÉ VALE EN EL ARTE CONTEMPORÁNEO?		
	Legislativos	Específicos
OBJETIVOS	<p>1. Observar, percibir, comprender e interpretar las cualidades plásticas, estéticas y funcionales de las imágenes del entorno natural y cultural siendo sensible a sus cualidades plásticas, estéticas y funcionales.</p> <p>2. Utilizar el lenguaje visual y plástico para expresar con creatividad las emociones y sentimientos, las vivencias e ideas y los conocimientos contribuyendo a la comunicación, reflexión crítica y respeto entre las personas.</p> <p>3. Representar cuerpos y espacios simples mediante el uso de la perspectiva, las proporciones y la representación de las cualidades de las superficies y el detalle de manera que sean eficaces para la comunicación.</p> <p>5. Apreciar los valores culturales y estéticos, identificando, interpretando y valorando sus contenidos; entenderlos como parte de la diversidad cultural, contribuyendo a su respeto, conservación y mejora.</p> <p>6. Comprender las relaciones del lenguaje plástico y visual con otros lenguajes y elegir la fórmula expresiva más adecuada en función de las necesidades de comunicación.</p> <p>7. Planificar y reflexionar, de forma individual y cooperativamente, sobre el proceso de realización de un objeto partiendo de unos objetivos prefijados; revisar y valorar, al final de cada fase, el estado de su consecución y colaborar de forma positiva y responsable.</p> <p>8. Valorar la importancia del lenguaje visual y plástico como medio de comunicación, como vía para superar inhibiciones y como práctica de bienestar personal y social.</p>	<p>Construir una figura tridimensional y simétrica a través de la técnica del ensamblado.</p> <p>Comprender y utilizar las vistas ortogonales</p> <p>Valorar en el producto final la implicación durante el proceso.</p>
COMPETENCIAS Además de la f) cultural y artística	<p>a. Competencia en comunicación lingüística.</p> <p>c. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.</p> <p>e. Competencia social y ciudadana.</p> <p>g. Competencia para aprender a aprender.</p> <p>h. Autonomía e iniciativa personal.</p> <p>i. Competencia emocional.</p>	

<p>CONTENIDOS (de 1º a 3º)</p>	<p><u>Bloque 1. Descubrimiento del entorno real y artístico</u> -La percepción visual. El lenguaje y la comunicación visual: finalidad informativa, comunicativa, expresiva y estética. Valoración de la imagen como medio de expresión. La imagen representativa y la imagen simbólica. Explotación de los posibles significados de una imagen según su contexto expresivo y referencial y descripción de los modos expresivos. Interés por la observación sistemática.</p> <p><u>Bloque 2. Expresión y creación</u> -Realización de composiciones utilizando los elementos conceptuales propios del lenguaje visual como elementos de descripción y expresión, teniendo en cuenta conceptos de equilibrio, proporción y ritmo. Experimentación y exploración de los elementos que estructuran formas e imágenes (forma, color, textura, dimensión, etc.) Descubrimiento y representación objetiva y subjetiva de las formas (posición, situación, ritmos, claroscuro, imaginación, fantasía, etc.).</p> <p>-Experimentación y utilización de técnicas en función de las intenciones expresivas y descriptivas. Utilización de las bases de los sistemas convencionales proyectivos, con fines descriptivos y expresivos. Construcción de formas tridimensionales en función de una idea u objetivo con diversidad de materiales.</p> <p>-Sensibilización ante las variaciones visuales producidas por cambios luminosos. Interés por la búsqueda de nuevas soluciones.</p> <p>-Realización de apuntes, esbozos y esquemas en todo el proceso de creación (desde la idea inicial hasta la elaboración de formas e imágenes), facilitando la autorreflexión, autoevaluación y evaluación. Creación colectiva de producciones plásticas. Representación personal de ideas (en función de unos objetivos), usando el lenguaje visual y plástico y mostrando iniciativa, creatividad e imaginación. Responsabilidad en el desarrollo de la obra o de la actividad propia (individual o colectiva).</p>	<p>- El <i>totenismo</i> y las representaciones quiméricas.</p> <p>- Introducción al Arte contemporáneo</p> <p>-La técnica del ensamblado</p> <p>-Vistas ortogonales</p>
<p>CRITERIOS DE EVALUACIÓN (de 1º a 3º)</p>	<p>1. Identificar los elementos constitutivos esenciales (configuraciones estructurales, variaciones cromáticas, orientación espacial y textura) de objetos y/o aspectos de la realidad. Este criterio valora la competencia para identificar las cualidades que determinan su valor físico, funcional o estético y de describir por medio de recursos plásticos las proporciones y las relaciones de forma, color, ritmo, textura, presentes en la realidad para interpretarla objetiva o subjetivamente (objetivo 1).</p>	

<p>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</p> <p>(de 1º a 3º)</p>	<p>2. Realizar creaciones plásticas siguiendo el proceso de creación demostrando valores de iniciativa, creatividad e imaginación a la hora de elegir y disponer de los materiales más adecuados para los objetivos prefijados y realizar la autoevaluación continua del proceso. Este criterio valora si el alumnado es competente para tomar decisiones especificando los objetivos y las dificultades, proponer diferentes opciones teniendo en cuenta las consecuencias y evaluar cual es la mejor solución aceptando los propios errores como instrumento de mejora (objetivo 2).</p> <p>3. Representar objetos e ideas de forma bi o tridimensional aplicando técnicas gráficas y plásticas y conseguir resultados concretos en función de unas intenciones en cuanto a los elementos visuales (luz, sombra, textura) y de relación. Este criterio valora si el alumnado es competente para utilizar las estrategias compositivas adecuadas, realizar un buen uso de las técnicas y diferenciar el origen y variaciones de los elementos visuales (luz, sombra y textura) (objetivo 3).</p> <p>6. Diferenciar y reconocer los procesos, técnicas, estrategias y materiales en imágenes del entorno audiovisual y multimedia. Este criterio valora si el alumnado es competente para identificar en imágenes de la vida real los procesos, técnicas, estrategias y materiales utilizados en la expresión visual; para diferenciar otros lenguajes; y para analizar, desde una actitud crítica, el uso que se hace del mismo para promover valores y comportamientos insolidarios, sexistas y discriminatorias (objetivo 6).</p> <p>7. Elaborar y participar, activamente, en proyectos de creación visual cooperativos, como producciones videográficas o plásticas de gran tamaño, aplicando las estrategias propias y adecuadas del lenguaje visual y plástico. Este criterio permite conocer si el alumnado manifiesta actitudes de respeto, tolerancia, flexibilidad e interés favoreciendo, de esta manera, la competencia social (objetivo 7).</p> <p>8. Reconocer y leer imágenes. obras y objetos de los entornos visuales (obras de arte, diseño, multimedia...).Este criterio pretende conocer si el alumnado es competente para tener actitudes críticas y de aprecio y respeto hacia las manifestaciones plásticas y visuales de su entorno, superando inhibiciones y prejuicios. Asimismo se valora su afición e interés por desarrollar en su tiempo de ocio, actividades artísticas (objetivo 8).</p>	<p>- Realización e implicación en la construcción de un tótem.</p> <p>- Verosimilitud en el dibujo de las vistas (correspondencia y simetría)</p>
---	--	---

13) COEVALUACIÓN CULINARIA		
	Legislativos	Específicos
OBJETIVOS	<p>1. Observar, percibir, comprender e interpretar las cualidades plásticas, estéticas y funcionales de las imágenes del entorno natural y cultural siendo sensible a sus cualidades plásticas, estéticas y funcionales.</p> <p>2. Utilizar el lenguaje visual y plástico para expresar con creatividad las emociones y sentimientos, las vivencias e ideas y los conocimientos contribuyendo a la comunicación, reflexión crítica y respeto entre las personas.</p> <p>5. Apreciar los valores culturales y estéticos, identificando, interpretando y valorando sus contenidos; entenderlos como parte de la diversidad cultural, contribuyendo a su respeto, conservación y mejora.</p> <p>6. Comprender las relaciones del lenguaje plástico y visual con otros lenguajes y elegir la fórmula expresiva más adecuada en función de las necesidades de comunicación.</p> <p>7. Planificar y reflexionar, de forma individual y cooperativamente, sobre el proceso de realización de un objeto partiendo de unos objetivos prefijados; revisar y valorar, al final de cada fase, el estado de su consecución y colaborar de forma positiva y responsable.</p>	<p>Reflexionar sobre la valoración del arte.</p> <p>Elaborar un producto culinario siguiendo un proceso creativo.</p>
COMPETENCIAS Además de la f) cultural y artística	<p>a. Competencia en comunicación lingüística.</p> <p>c. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.</p> <p>e. Competencia social y ciudadana.</p> <p>g. Competencia para aprender a aprender.</p> <p>h. Autonomía e iniciativa personal.</p> <p>i. Competencia emocional.</p>	
CONTENIDOS (de 1º a 3º)	<p><u>Bloque 1. Descubrimiento del entorno real y artístico</u></p> <p>-Lectura y valoración de los referentes artísticos. Lectura de imágenes, a través de los elementos visuales, conceptuales y relacionales, estableciendo los mensajes y funciones del patrimonio cultural propio detectando las similitudes y diferencias respecto a otras sociedades y culturas. Determinación de los valores plásticos y estéticos que destacan en una obra determinada (factores</p>	

<p>CONTENIDOS (de 1º a 3º)</p>	<p>personales, sociales, plásticos, simbólicos, etc.). Diferenciación de los distintos estilos y tendencias de las artes visuales valorando, respetando y disfrutando del patrimonio histórico y cultural. Realización de esquemas y síntesis sobre algunas obras para subrayar los valores destacables. Aceptación y respeto hacia las obras de los demás.</p> <p><u>Bloque 2. Expresión y creación</u></p> <p>-Realización de composiciones utilizando los elementos conceptuales propios del lenguaje visual como elementos de descripción y expresión, teniendo en cuenta conceptos de equilibrio, proporción y ritmo. Experimentación y exploración de los elementos que estructuran formas e imágenes (forma, color, textura, dimensión, etc.) Descubrimiento y representación objetiva y subjetiva de las formas (posición, situación, ritmos, claroscuro, imaginación, fantasía, etc.).</p> <p>-Experimentación y utilización de técnicas en función de las intenciones expresivas y descriptivas. Utilización de las bases de los sistemas convencionales proyectivos, con fines descriptivos y expresivos. Construcción de formas tridimensionales en función de una idea u objetivo con diversidad de materiales.</p> <p>-Sensibilización ante las variaciones visuales producidas por cambios luminosos. Interés por la búsqueda de nuevas soluciones.</p> <p>-Realización de apuntes, esbozos y esquemas en todo el proceso de creación (desde la idea inicial hasta la elaboración de formas e imágenes), facilitando la autorreflexión, autoevaluación y evaluación. Creación colectiva de producciones plásticas. Representación personal de ideas (en función de unos objetivos), usando el lenguaje visual y plástico y mostrando iniciativa, creatividad e imaginación. Responsabilidad en el desarrollo de la obra o de la actividad propia (individual o colectiva).</p>	<p>- El proceso creativo.</p> <p>- Otras manifestaciones artísticas</p>
<p>CRITERIOS DE EVALUACIÓN (de 1º a 3º)</p>	<p>1. Identificar los elementos constitutivos esenciales (configuraciones estructurales, variaciones cromáticas, orientación espacial y textura) de objetos y/o aspectos de la realidad. Este criterio valora la competencia para identificar las cualidades que determinan su valor físico, funcional o estético y de describir por medio de recursos plásticos las proporciones y las relaciones de forma, color, ritmo, textura, presentes en la realidad para interpretarla objetiva o subjetivamente (objetivo 1).</p>	<p>- Generar un juicio de valor.</p> <p>- Apreciar la existencia de diferentes juicios de valor</p>

<p>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</p> <p>(de 1º a 3º)</p>	<p>2. Realizar creaciones plásticas siguiendo el proceso de creación demostrando valores de iniciativa, creatividad e imaginación a la hora de elegir y disponer de los materiales más adecuados para los objetivos prefijados y realizar la autoevaluación continua del proceso. Este criterio valora si el alumnado es competente para tomar decisiones especificando los objetivos y las dificultades, proponer diferentes opciones teniendo en cuenta las consecuencias y evaluar cual es la mejor solución aceptando los propios errores como instrumento de mejora (objetivo 2).</p> <p>7. Elaborar y participar, activamente, en proyectos de creación visual cooperativos, como producciones videográficas o plásticas de gran tamaño, aplicando las estrategias propias y adecuadas del lenguaje visual y plástico. Este criterio permite conocer si el alumnado manifiesta actitudes de respeto, tolerancia, flexibilidad e interés favoreciendo, de esta manera, la competencia social (objetivo 7).</p>	<p>EN ESTA ACTIVIDAD NO HAY CALIFICACIÓN</p>
---	---	---

14) CARTAS DE AMOR DE IDA Y VUELTA		
	Legislativos	Específicos
OBJETIVOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observar, percibir, comprender e interpretar las cualidades plásticas, estéticas y funcionales de las imágenes del entorno natural y cultural siendo sensible a sus cualidades plásticas, estéticas y funcionales. 2. Utilizar el lenguaje visual y plástico para expresar con creatividad las emociones y sentimientos, las vivencias e ideas y los conocimientos contribuyendo a la comunicación, reflexión crítica y respeto entre las personas. 3. Representar cuerpos y espacios simples mediante el uso de la perspectiva, las proporciones y la representación de las cualidades de las superficies y el detalle de manera que sean eficaces para la comunicación. 4. Utilizar las diversas técnicas plásticas y visuales y las tecnologías de la información y la comunicación para aplicarlas en las propias creaciones. 5. Apreciar los valores culturales y estéticos, identificando, interpretando y valorando sus contenidos; entenderlos como parte de la diversidad cultural, contribuyendo a su respeto, conservación y mejora. 6. Comprender las relaciones del lenguaje plástico y visual con otros lenguajes y elegir la fórmula expresiva más adecuada en función de las necesidades de comunicación. 7. Planificar y reflexionar, de forma individual y cooperativamente, sobre el proceso de realización de un objeto partiendo de unos objetivos prefijados; revisar y valorar, al final de cada fase, el estado de su consecución y colaborar de forma positiva y responsable. 8. Valorar la importancia del lenguaje visual y plástico como medio de comunicación, como vía para superar inhibiciones y como práctica de bienestar personal y social. 	<p>Apreciar y valorar el proceso creativo desarrollado a lo largo de un periodo concreto.</p> <p>Además, en función del proyecto en grupo desarrollado en cada momento se buscarán diferentes objetivos; la mayoría relacionados con el proceso creativo.</p>

<p>COMPETENCIAS</p> <p>Además de la f) cultural y artística</p>	<p>a. Competencia en comunicación lingüística. c. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. e. Competencia social y ciudadana. d. Tratamiento de la información y competencia digital. g. Competencia para aprender a aprender. h. Autonomía e iniciativa personal. i. Competencia emocional.</p>	
<p>CONTENIDOS (de 1º a 3º)</p>	<p><u>Bloque 2. Expresión y creación</u></p> <p>-Realización de composiciones utilizando los elementos conceptuales propios del lenguaje visual como elementos de descripción y expresión, teniendo en cuenta conceptos de equilibrio, proporción y ritmo. Experimentación y exploración de los elementos que estructuran formas e imágenes (forma, color, textura, dimensión, etc.)</p> <p>Descubrimiento y representación objetiva y subjetiva de las formas (posición, situación, ritmos, claroscuro, imaginación, fantasía, etc.).</p> <p>-Experimentación y utilización de técnicas en función de las intenciones expresivas y descriptivas. Utilización de las bases de los sistemas convencionales proyectivos, con fines descriptivos y expresivos. Construcción de formas tridimensionales en función de una idea u objetivo con diversidad de materiales.</p> <p>-Sensibilización ante las variaciones visuales producidas por cambios luminosos. Interés por la búsqueda de nuevas soluciones.</p> <p>-Realización de apuntes, esbozos y esquemas en todo el proceso de creación (desde la idea inicial hasta la elaboración de formas e imágenes), facilitando la autorreflexión, autoevaluación y evaluación. Creación colectiva de producciones plásticas. Representación personal de ideas (en función de unos objetivos), usando el lenguaje visual y plástico y mostrando iniciativa, creatividad e imaginación. Responsabilidad en el desarrollo de la obra o de la actividad propia (individual o colectiva).</p>	<p>- Reflexión respecto a la evolución y el proceso de aprendizaje.</p> <p>Según el proyecto desarrollado en cada momento se plantearán diferentes contenidos:</p> <p>Diseño escenográfico</p>
<p>CONTENIDOS (de 4º)</p>	<p><u>Bloque 1. Creación de la obra artística</u></p> <p>-Realización y seguimiento del proceso de creación: boceto (croquis), guión (proyecto), presentación final (maqueta) y evaluación (autorreflexión, autoevaluación y evaluación colectiva del proceso y del resultado final). Representación personal de ideas (partiendo de unos objetivos), usando el lenguaje visual y plástico y mostrando iniciativa, creatividad e imaginación. Elaboración de proyectos plásticos de forma cooperativa.</p>	<p>Proyecto mural</p> <p>Producción audiovisual</p> <p>etc.</p>

<p>CONTENIDOS (de 4º)</p>	<p>-Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en las propias producciones. Interés por la búsqueda de información y constancia en el trabajo.</p> <p>-Autoexigencia en la superación de las creaciones propias.</p> <p><u>Bloque 2. Descubrimiento y uso de las artes plásticas y el diseño</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión plástica y visual <ul style="list-style-type: none"> -Técnicas de expresión gráfico-plástica: dibujo artístico, volumen y pintura. Técnicas de grabado y reprografía. -Reconocimiento y lectura de imágenes de diferentes períodos artísticos. -Realización de experiencias de experimentación con materiales diversos. Interés por la búsqueda de materiales, soportes, técnicas y herramientas para conseguir un resultado concreto. • Imagen y sonido <ul style="list-style-type: none"> -Técnicas de expresión gráfico-plásticas aplicadas a la animación e interactividad. Reconocimiento y lectura de imágenes de video y multimedia. -Sintaxis del lenguaje cinematográfico y videográfico. Aplicación de la imagen animada en formas multimedia. 	
<p>CRITERIOS DE EVALUACIÓN (de 1º a 3º)</p>	<p>1. Identificar los elementos constitutivos esenciales (configuraciones estructurales, variaciones cromáticas, orientación espacial y textura) de objetos y/o aspectos de la realidad. Este criterio valora la competencia para identificar las cualidades que determinan su valor físico, funcional o estético y de describir por medio de recursos plásticos las proporciones y las relaciones de forma, color, ritmo, textura, presentes en la realidad para interpretarla objetiva o subjetivamente (objetivo 1).</p> <p>2. Realizar creaciones plásticas siguiendo el proceso de creación demostrando valores de iniciativa, creatividad e imaginación a la hora de elegir y disponer de los materiales más adecuados para los objetivos prefijados y realizar la autoevaluación continua del proceso. Este criterio valora si el alumnado es competente para tomar decisiones especificando los objetivos y las dificultades, proponer diferentes opciones teniendo en cuenta las consecuencias y evaluar cual es la mejor solución aceptando los propios errores como instrumento de mejora (objetivo 2).</p>	<p>- Autovaloración de situaciones relacionadas con el proceso creativo</p>

<p>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</p> <p>(de 1º a 3º)</p>	<p>3. Representar objetos e ideas de forma bi o tridimensional aplicando técnicas gráficas y plásticas y conseguir resultados concretos en función de unas intenciones en cuanto a los elementos visuales (luz, sombra, textura) y de relación. Este criterio valora si el alumnado es competente para utilizar las estrategias compositivas adecuadas, realizar un buen uso de las técnicas y diferenciar el origen y variaciones de los elementos visuales (luz, sombra y textura) (objetivo 3).</p> <p>6. Diferenciar y reconocer los procesos, técnicas, estrategias y materiales en imágenes del entorno audiovisual y multimedia. Este criterio valora si el alumnado es competente para identificar en imágenes de la vida real los procesos, técnicas, estrategias y materiales utilizados en la expresión visual; para diferenciar otros lenguajes; y para analizar, desde una actitud crítica, el uso que se hace del mismo para promover valores y comportamientos insolidarios, sexistas y discriminatorias (objetivo 6).</p> <p>7. Elaborar y participar, activamente, en proyectos de creación visual cooperativos, como producciones videográficas o plásticas de gran tamaño, aplicando las estrategias propias y adecuadas del lenguaje visual y plástico. Este criterio permite conocer si el alumnado manifiesta actitudes de respeto, tolerancia, flexibilidad e interés favoreciendo, de esta manera, la competencia social (objetivo 7).</p> <p>8. Reconocer y leer imágenes. obras y objetos de los entornos visuales (obras de arte, diseño, multimedia...).Este criterio pretende conocer si el alumnado es competente para tener actitudes críticas y de aprecio y respeto hacia las manifestaciones plásticas y visuales de su entorno, superando inhibiciones y prejuicios. Asimismo se valora su afición e interés por desarrollar en su tiempo de ocio, actividades artísticas (objetivo 8).</p>	
<p>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</p> <p>(de 4º)</p>	<p>1. Describir objetivamente las formas, aplicando sistemas de representación y normalización. Este criterio valora la competencia del alumnado para describir la realidad tal como la ve sobre un soporte bidimensional mediante representaciones que no requieren operaciones complicadas en su trazado. Se evaluará la corrección en el trazado geométrico de los elementos utilizados, su adecuada relación entre distancia y tamaño y su disposición en el espacio (objetivo 1).</p> <p>2. Realizar obras plásticas experimentando y utilizando diversidad de técnicas de expresión gráfico-plástica (dibujo artístico, volumen, pintura, grabado...). Este criterio valora si el alumno conoce y utiliza los distintos tipos de soportes y técnicas bidimensionales (materias pigmentarias y gráficas) y tridimensionales (materiales de desecho y moldeables) (objetivos 2 y 3).</p> <p>3. Utilizar la sintaxis propia de las formas visuales del</p>	

<p>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</p> <p>(de 4º)</p>	<p>diseño y la publicidad para realizar proyectos concretos. Este criterio valora si el alumnado distingue en un objeto simple bien diseñado sus valores funcionales unidos a los estéticos (proporción entre sus partes, color, textura, forma, etc.) y los aplica en la elaboración de un proyecto (objetivos 2 y 6).</p> <p>4. Elaborar obras multimedia y producciones videográficas utilizando las técnicas adecuadas al medio. Este criterio pretende evaluar si el alumnado es capaz de reconocer los procesos, las técnicas y los materiales utilizados en los lenguajes específicos fotográficos, cinematográficos y videográficos (encuadres, puntos de vista, trucajes...) (objetivo 2 y 6).</p> <p>7. Colaborar en la toma de decisiones para la realización de proyectos plásticos organizados de forma cooperativa. Este criterio valora si el alumnado es autónomo, creativo y responsable en el trabajo de equipo y si participa activamente en proyectos cooperativos, aplicando estrategias propias y adecuadas del lenguaje visual (objetivo 7).</p>	
--	---	--

15) EVALUACIÓN EN 59 mm.		
	Legislativos	Específicos
OBJETIVOS	<p>1. Observar, percibir, comprender e interpretar las cualidades plásticas, estéticas y funcionales de las imágenes del entorno natural y cultural siendo sensible a sus cualidades plásticas, estéticas y funcionales.</p> <p>2. Utilizar el lenguaje visual y plástico para expresar con creatividad las emociones y sentimientos, las vivencias e ideas y los conocimientos contribuyendo a la comunicación, reflexión crítica y respeto entre las personas.</p> <p>4. Utilizar las diversas técnicas plásticas y visuales y las tecnologías de la información y la comunicación para aplicarlas en las propias creaciones.</p> <p>6. Comprender las relaciones del lenguaje plástico y visual con otros lenguajes y elegir la fórmula expresiva más adecuada en función de las necesidades de comunicación.</p> <p>7. Planificar y reflexionar, de forma individual y cooperativamente, sobre el proceso de realización de un objeto partiendo de unos objetivos prefijados; revisar y valorar, al final de cada fase, el estado de su consecución y colaborar de forma positiva y responsable.</p> <p>8. Valorar la importancia del lenguaje visual y plástico como medio de comunicación, como vía para superar inhibiciones y como práctica de bienestar personal y social.</p>	<p>Reflexionar sobre la evolución y el proceso de aprendizaje.</p> <p>Representar conceptos y reflexiones bidimensionalmente.</p>
COMPETENCIAS Además de la f) cultural y artística	<p>a. Competencia en comunicación lingüística.</p> <p>c. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.</p> <p>g. Competencia para aprender a aprender.</p> <p>h. Autonomía e iniciativa personal.</p> <p>i. Competencia emocional.</p>	
CONTENIDOS (de 1º a 3º)	<p><u>Bloque 1. Descubrimiento del entorno real y artístico</u></p> <p>-La percepción visual. El lenguaje y la comunicación visual: finalidad informativa, comunicativa, expresiva y estética. Valoración de la imagen como medio de expresión. La imagen representativa y la imagen simbólica. Explotación de</p>	

<p>CONTENIDOS (de 1º a 3º)</p>	<p>los posibles significados de una imagen según su contexto expresivo y referencial y descripción de los modos expresivos. Interés por la observación sistemática.</p> <p><u>Bloque 2. Expresión y creación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Realización de composiciones utilizando los elementos conceptuales propios del lenguaje visual como elementos de descripción y expresión, teniendo en cuenta conceptos de equilibrio, proporción y ritmo. Experimentación y exploración de los elementos que estructuran formas e imágenes (forma, color, textura, dimensión, etc.) Descubrimiento y representación objetiva y subjetiva de las formas (posición, situación, ritmos, claroscuro, imaginación, fantasía, etc.). -Experimentación y utilización de técnicas en función de las intenciones expresivas y descriptivas. Utilización de las bases de los sistemas convencionales proyectivos, con fines descriptivos y expresivos. Construcción de formas tridimensionales en función de una idea u objetivo con diversidad de materiales. -Sensibilización ante las variaciones visuales producidas por cambios luminosos. Interés por la búsqueda de nuevas soluciones. -Realización de apuntes, esbozos y esquemas en todo el proceso de creación (desde la idea inicial hasta la elaboración de formas e imágenes), facilitando la autorreflexión, autoevaluación y evaluación. Creación colectiva de producciones plásticas. Representación personal de ideas (en función de unos objetivos), usando el lenguaje visual y plástico y mostrando iniciativa, creatividad e imaginación. Responsabilidad en el desarrollo de la obra o de la actividad propia (individual o colectiva). 	<p>- Resumen y repaso de contenidos desarrollados a lo largo del curso.</p> <p>-Representación de conceptos y reflexiones bidimensionalmente</p>
<p>CONTENIDOS (de 4º)</p>	<p><u>Bloque 1. Creación de la obra artística</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Realización y seguimiento del proceso de creación: boceto (croquis), guión (proyecto), presentación final (maqueta) y evaluación (autorreflexión, autoevaluación y evaluación colectiva del proceso y del resultado final). Representación personal de ideas (partiendo de unos objetivos), usando el lenguaje visual y plástico y mostrando iniciativa, creatividad e imaginación. Elaboración de proyectos plásticos de forma cooperativa. 	

CONTENIDOS (de 4º)	<p><u>Bloque 2. Descubrimiento y uso de las artes plásticas y el diseño</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión plástica y visual <ul style="list-style-type: none"> -Técnicas de expresión gráfico-plástica: dibujo artístico, volumen y pintura. Técnicas de grabado y reprografía. -Reconocimiento y lectura de imágenes de diferentes períodos artísticos. -Realización de experiencias de experimentación con materiales diversos. Interés por la búsqueda de materiales, soportes, técnicas y herramientas para conseguir un resultado concreto. • Artes gráficas y el diseño. <ul style="list-style-type: none"> -Los valores funcionales y estéticos en las artes aplicadas: fundamentos del diseño. Técnicas de expresión gráfico-plásticas aplicadas al diseño. -Sintaxis de los lenguajes visuales del diseño (gráfico, interiorismo, modas...) y la publicidad. 	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN (de 1º a 3º)	<p>1. Identificar los elementos constitutivos esenciales (configuraciones estructurales, variaciones cromáticas, orientación espacial y textura) de objetos y/o aspectos de la realidad. Este criterio valora la competencia para identificar las cualidades que determinan su valor físico, funcional o estético y de describir por medio de recursos plásticos las proporciones y las relaciones de forma, color, ritmo, textura, presentes en la realidad para interpretarla objetiva o subjetivamente (objetivo 1).</p> <p>2. Realizar creaciones plásticas siguiendo el proceso de creación demostrando valores de iniciativa, creatividad e imaginación a la hora de elegir y disponer de los materiales más adecuados para los objetivos prefijados y realizar la autoevaluación continua del proceso. Este criterio valora si el alumnado es competente para tomar decisiones especificando los objetivos y las dificultades, proponer diferentes opciones teniendo en cuenta las consecuencias y evaluar cual es la mejor solución aceptando los propios errores como instrumento de mejora (objetivo 2).</p> <p>3. Representar objetos e ideas de forma bi o tridimensional aplicando técnicas gráficas y plásticas y conseguir resultados concretos en función de unas intenciones en cuanto a los elementos visuales (luz, sombra, textura) y de relación. Este criterio valora si el alumnado es competente para utilizar las estrategias compositivas adecuadas, realizar un buen uso de las técnicas y diferenciar los elementos visuales (obj. 3).</p> <p>8. Reconocer y leer imágenes. obras y objetos de los entornos visuales (obras de arte, diseño, multimedia...).Este criterio pretende conocer si el alumnado es competente para tener actitudes críticas y de aprecio y respeto hacia las manifestaciones plásticas y visuales de su entorno, superando inhibiciones y prejuicios. Asimismo se valora su afición e interés por desarrollar en su tiempo de ocio, actividades artísticas (objetivo 8).</p>	<p>-Representar gráficamente el aprendizaje.</p> <p>EN ESTA ACTIVIDAD NO HAY CALIFICACIÓN</p>

<p>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</p> <p>(de 4º)</p>	<p>1. Describir objetivamente las formas, aplicando sistemas de representación y normalización. Este criterio valora la competencia del alumnado para describir la realidad tal como la ve sobre un soporte bidimensional mediante representaciones que no requieren operaciones complicadas en su trazado. Se evaluará la corrección en el trazado geométrico de los elementos utilizados, su adecuada relación entre distancia y tamaño y su disposición en el espacio (objetivo 1).</p> <p>2. Realizar obras plásticas experimentando y utilizando diversidad de técnicas de expresión gráfico-plástica (dibujo artístico, volumen, pintura, grabado...). Este criterio valora si el alumno conoce y utiliza los distintos tipos de soportes y técnicas bidimensionales (materias pigmentarias y gráficas) y tridimensionales (materiales de desecho y moldeables) (objetivos 2 y 3).</p> <p>3. Utilizar la sintaxis propia de las formas visuales del diseño y la publicidad para realizar proyectos concretos. Este criterio valora si el alumnado distingue en un objeto simple bien diseñado sus valores funcionales unidos a los estéticos (proporción entre sus partes, color, textura, forma, etc.) y los aplica en la elaboración de un proyecto (objetivos 2 y 6).</p> <p>8. Reconocer y leer imágenes, obras y objetos de los entornos visuales (obras de arte, diseño, multimedia...). Este criterio valora la competencia del alumnado para enjuiciar de forma crítica, apreciando y respetando las manifestaciones plásticas y visuales de su entorno, sin inhibiciones ni prejuicios (objetivo 8).</p>	
--	--	--

ANEXO IV

**ENTREVISTA A
PACO AZORÍN**

ENTREVISTA A PACO AZORÍN

En Junio de 2012 me puse en contacto con Paco Azorín, un reconocido escenógrafo y director escénico, para proponerle la posibilidad de realizarle una entrevista. Mi propuesta partía de la necesidad de investigar cómo un artista conceptual se enfrenta día a día a su propio proceso creativo. **Lo que yo deseaba era que Paco me explicara la manera en la que los procesos de evaluación afectan a su trabajo cotidiano.**

Le elegí a él por varios motivos. El primero era porque conocía su trabajo, y sabía que era el fruto de un proceso conceptual. Considero, que en cuanto a escenógrafo, Paco Azorín es una artista plástico y un profesional legitimado. El segundo motivo era de tipo práctico. En diversos cursos en los que había asistido como ponente, Paco Azorín había explicado la manera en la que surgen las ideas, por lo que sabía que él iba a entender qué era lo que yo necesitaba conocer en el proceso de la entrevista.

Paco Azorín aceptó inmediatamente, y decidimos encontrarnos en Barcelona, en la cafetería del Hotel Pulitzer, el 20 de agosto a las 10 de la mañana. Tras una breve charla coloquial, decidimos comenzar la entrevista. Para ello, **le pedí que partiéramos del supuesto de que ambos procesos, la creación artística y dar clase, son parecidos;** ya que, al menos en cuanto a objetivos buscan lo mismo, modificar el pensamiento del público.

Comienza la grabación:

Lucía: Bueno, lo primero, claro. Que yo he dicho esto de... hacer el simulacro de que las dos actividades son parecidas. ¿Tú estás de acuerdo? Bueno, tú también eres profesor.

Paco: Psssí! ¿Y?

Lucía: Y ¿te enfrentas a la docencia... de una manera parecida? ¿o no?

Paco: A ver, yo también soy profesor, lo que pasa es que... cuando haces un espectáculo de teatro, ópera, o lo que sea,... Y cuando das clase... yo muevo cosas muy distintas. Ah... eh... ¡Claro! En el público, hay normalmente 100, 200, 300 personas. Puedes hacer un espectáculo para 1000 personas, 2000. Y esas reacciones son más dispersas y difíciles de captar. **En el aula estás con 20 personas, y... recoges muy bien. Recibes muy bien lo que está pasando.**

Lucía: ¡Ajá!

Paco: Y eso es fundamental, entre otras cosas, para evaluar. ¿no?

Lucía: ¡Claro!

Paco: Para evaluar lo que estás haciendo.

Lucía: El feedback

Paco: ¡Exacto! **Precisamente el tema de la evaluación, en el teatro, es el tema pendiente para nosotros.** Es el tema pendiente, porque tú nunca sabes lo que realmente está pasando al otro lado del telón.

Nunca lo sabes. Puedes hacer proyecciones, puedes hacer hipótesis,... pero nunca sabes lo que pasa.

Hay maneras... de saber lo que pasa al otro lado de la sala. Por ejemplo, leer al día siguiente las críticas de los periódicos. Pero las críticas de los periódicos son... cualitativas, no cuantitativas. Es decir, es de un solo señor...

Lucía: Que además es especialista en eso, ¿no?

Paco: Que vamos a decir que sabe mucho. De ahí que sea cualitativa. Vamos a decir... porque luego, la realidad de los críticos...

Lucía: Sí, sí, vale.

Paco: ... hay de todo, ¿no? Así que vamos a decir que ese señor sabe mucho. Como sabe mucho, escribe en el periódico lo que le ha parecido, y esa es una manera, de nosotros, saber... evaluarnos, ¿no? Pero es una manera cualitativa. ¿La cuantitativa? Es imposible saberlo, porque qué vamos a hacer, ¿una encuesta a mil personas que salen del teatro para saber qué les ha parecido? ¿Qué ocurre? Qué aspectos muy formales ya del teatro como son el aplauso, se han convencionalizado tanto, se han socialmente codificado tanto, que ya no significan nada, ¿no? Porque una persona cuando acaba el espectáculo sistemáticamente aplaude, le guste o no.

Lucía: Hombre, pero sí que hay como picos, ¿no?

Paco: ¡Sí!

Lucía: Pero tiene a lo mejor más que ver con el actor que con...

Paco: Tienen que ver con cosas muy puntuales. Por ejemplo en la ópera los picos son muy exagerados cuando salen los cantantes. Sobre todo los protagonistas... Cosas también relacionadas con el divinismo, con el... culto a la persona, ¿no? Al personaje... con lo cual tampoco estás evaluando objetivamente la calidad artística de aquello que te ha dado, ¿no? Tu vas hoy en día...

Lucía: Estás valorando la imagen de marca.

Paco: ¡Claro! Tú vas hoy en día a un recital de Montserrat Caballé que ya no puede ni cantar de lo mayor que está, y se la comen a aplausos. Pero no por lo que está dando en ese momento, sino por lo que ha dado en 60 años de carrera. Con lo cual, como puedes ver, **la evaluación**

que recibe un artista, está completamente desdibujada, y por tanto interpretable. Y, a destiempo. Eso es lo más importante.

Lucía: ¿A destiempo?

Paco: ¡A destiempo! Es decir, a Montserrat Caballé la aplauden muchísimo por lo que ha cantado 60 años antes. No por lo que haya cantado ahora. Porque yo he ido a un recital suyo hace 5 años en el *Licen*, y en el intermedio me tuve que marchar, porque... yo no puedo escuchar cantar así de.... ¡Claro! Quien tuvo retuvo, pero... Objetivamente está cantando muy mal. Ya no tenía ni voz.

Sin embargo, si tú le reconoces lo que hay en su persona, en su historia pasada... la gente estaba de pie aplaudiendo.

Lucía: Bueno, sí, eso le pasa a cualquier artista. Quiero decir, que... ¿no? En la trayectoria de todo artista pasa un poco eso, se cotizan ciertas obras porque.. son de ese artista.

Paco: Hay un endiosamiento. Sí, claro.

Lo que pasa es que como estoy hablando como, dijéramos, de la evaluación que el propio artista hace de eso... tú tienes que saber apartar que parte hay de endiosamiento, que parte hay de que te aplauden por quien eres, y de lo que queda... valorar en unos aplausos si ha gustado, o no.

Son cosas muy... es una valoración muy precaria. Porque casi estamos diciendo “así ha gustado o no, si han aplaudido mucho o no, si han aplaudido con euforia o no”. Mensajes un poco más... eh... concretos, precisos, como si el mensaje ha llegado, si el mensaje se ha entendido,... si se ha entendido la propuesta exacta que yo estoy planteando. Porque, por ejemplo, a mí como artista me interesa mucho, y creo que en las clases de Baeza lo comentaba, **el triple salto mortal.**

Lucía: No sé, no me acuerdo. No recuerdo eso.

Paco: Es decir, yo si hago un montaje de... *La Casa de Bernarda Alba*. *La Casa de Bernarda Alba* de Lorca son unas señoras vestidas de negro, que su madre Bernarda Alba no las deja salir. Vestidas de negro, en una casa pintada de blanco. Eso ya lo hemos visto mil veces. Mi triple salto mortal, o lo que yo debería hacer en el siglo XXI para dirigirme a los espectadores del siglo XXI **es intentar dar un salto conceptual a eso, y hacer otra cosa, que... aprovechando *La Casa de Bernarda Alba* intente ir un poquito más allá.** Intentar... tocar, llamar a una puerta nueva, intentar abrir una... una... una grieta nueva por la que entrar y... y... no sé. **Abrir en el espectador nuevos horizontes que nunca hubiera podido pensar.** ¿No? Yo creo que eso es...

Lucía: El objetivo de todo artista.

Paco: El objetivo de todo artista que trabaja sobre obras de repertorio, en nuestro caso. Es decir, sobre La Casa de Bernarda Alba, sobre Hamlet, sobre... todos los textos de repertorio.

Lucía: Bueno, o sobre cualquier concepto. Que al fin y al cabo... o sea, quiero decir, todos los temas tratados en el arte son...

Paco: Son lugares comunes, temas clásicos, es decir.. pintar sobre la soledad, sobre..

Lucía: ¡Sobre el cuerpo!

Paco: ...sobre el amor, sobre el cuerpo, sobre la figura, sobre la luz,... son temas tan manidos, han servido a tanta gente que ya no sirven a nadie.

Lucía: ¡Claro!

Paco: Por tanto, el artista lo primero que tiene que hacer es un replanteamiento de esos temas para intentar... como generación, como artista, dar un paso más allá.

Lucía: Eso... ¡espera! Bueno...

Paco: Y entonces... **¿cómo? ¿Cómo le preguntas al público si eso lo ha entendido?**

Lucía: ¡Claro! Pero tú también partes de la base de que te estás dirigiendo a un público culto. Bueno, quiero decir, partes de la base de que esa gente ya conoce La Casa de Bernarda Alba, ya conoce un Hamlet,.

Paco: No no. No necesariamente.

Lo que pasa es que a mí me gusta trabajar con varios niveles de lectura paralelos. Es decir, que para el que no tenga ni idea y vaya a ver La Casa de Bernarda Alba. Vaya y realmente vea La Casa de Bernarda Alba. Para el que ya la conozca, haya niveles más profundos de lectura donde te puedas adentrar y descubrir mil cosas nuevas. **Lo que no puede haber en el arte es el empobrecimiento de un solo nivel de lectura. Y lo que por supuesto no puede pasar nunca es establecer el nivel de lectura al nivel del más bajo.**

Lucía: Ni tampoco al del más alto.

Paco: **Ni tampoco al del más alto.** Pero por eso, si hay distintos niveles de lectura cada uno se coge lo que le interesa, ¿no?

Lucía: ¡Totalmente de acuerdo!

Paco: **Y son niveles de lectura que no necesariamente, ni únicamente, tienen que ver con el nivel cultural.** También tienen que ver con el nivel sensorial, con la sensibilidad,... detalles visuales para gente más sensible,... detalles técnicos para gente más con... sentido más técnico, ¿no? Por tanto, un artista plantea tantas cosas, que si yo quiero evaluar a la salida del teatro qué han entendido de todo eso, debería pasar un formulario de tres páginas y que ellos me dijeran.

Qué me encuentro yo frente a eso, una gente que aplaude. Y yo, en un minuto y medio, porque no hay más, o dos, tengo que valorar si más o menos ha gustado. Si se ha entendido, si no. Claro, insisto, es muy complicado. La valoración que hacemos es la cosa más aproximativa del mundo ¿no?

Eso por un lado. Por otro. Hay géneros dentro del teatro en particular que son más dados a reconocer si está funcionando o no. Por ejemplo la comedia.

Lucía: ¡Ah! Si te ríes, ¡claro!

Paco: Claro. En una tragedia que dura dos horas, tú estás allá, no pasa nada, acaba, cae el telón, se apaga la luz o efecto final y el público aplaude. En una comedia, a lo mejor tienes la posibilidad en 50 momentos del espectáculo, si el público reacciona a estímulos muy puntuales, tú como actor, escenógrafo, iluminador, figurinista, director,... sabes, tienes el feedback, en ese momento, de que eso ha llegado. ¿Sabes? y eso son cosas que a lo mejor no están en el texto. Son cosas a las que tú le has dado la vuelta. Es un *gag* que hay sobre un concepto que hay en la escena segunda. Si en ese momento se ríen, resulta que ha llegado. Tú ya lo sabes, ya tienes una firmeza. Sobre eso puedes ir construyendo.

Lucía: Sí, pero puede ser que el público sea duro, simplemente. ¿No? Quiero decir...

Paco: Sí. Pero hay otros géneros, como la tragedia, en los que eso no pasa... bajo ningún concepto. Entonces tú, al final puedes tener una ligerííííisima idea de si eso ha llegado o no. ¡Agravantes! El teatro está a oscuras. Entonces desde el escenario...

Lucía: Jajja! Me río porque además de todo... encima ¡está a oscuras!

Paco: Desde el escenario no se ve al público, digo, en comparación con el aula.

Lucía: Sí, sí. Que en el aula tú estás hablando y vas viendo...

Paco: En el aula tienes 20 personas a 2 metros entonces ves las caras.

Yo cuando hago clases, cuando doy clases, siempre... aunque tengo un guión preestablecido más o menos, un esquema, una estructura,... me dejo llevar mucho en función de cómo llega a los alumnos, y de cómo ellos reaccionan, no?

Sobre todo, para qué, para hacer la clase atractiva. Para hacer la clase interesante, para que ellos estén estimulados, estén... receptivos... Eso es muy importante, ¿no? Yo creo que un alumno al que no le interesa lo que le están contando va cerrando puertas y ventanas, va cerrando, va cerrando y al final...

Lucía: ¡Qué bonita metáfora!

Paco: ¡Sí!!! Y al final estás delante de una persona...

Lucía: De un muro.

Paco: De un... ¡exacto! de Tutankamón. Estás delante de Tutankamón.

Entonces, a lo mejor... yo creo que hay que saberse adaptar muy bien al nivel de los alumnos.

Y en una clase, como en un teatro, como en el ejemplo que poníamos antes, hay niveles muy distintos. Hay niveles... de cultura general, niveles de sensibilidad, niveles de talento, niveles de todo. Entonces, tú te tienes que adaptar mucho para intentar hacer una clase... homogénea, pero que le llegue al máximo de gente posible a través de las máximas ventanas posibles ¿no?

Entonces... eso tiene mucho que ver, muchísimo, con la profesión del actor más que con la de director. Que es con la de estar realmente en pelotas encima del escenario. Cuando digo en pelotas quiero decir...

Lucía: Sí, sí.

Paco: Todo lo vestido que quieras pero estás tú y tus...

Lucía: Tu alma desnuda.

Paco: ... artes, ¡allí!

Lucía: Tus habilidades, tus conocimientos,..

Paco: Exacto, a palo seco,... E intentar... conducir eso de la mejor manera posible. Y yo, ahí, sí que puedo evaluar mucho más lo que estoy haciendo. Porque tengo...

Lucía: ¿Y te guías? Por...

Paco: Totalmente.

Lucía: Por las caras, por...

Paco: ¡Totaalamente!

Paco: Incluso yo tengo un planteamiento teatral con las clases, que es... lanzar... incógnitas que despejarás más adelante en la clase, porque eso crea una expectativa.

Lucía: Crea misterio.

Paco: ¡Expectativas! Ahí, en el teatro del Siglo de Oro francés crearon la llamada, la *pièce bien faite*, la obra bien hecha. La obra bien hecha consistía en una carpintería teatral, una estructura. Era... infalible!

Lucía: En cuanto a guión ¿te refieres?

Paco: Sí. Primer acto: planteamiento, segundo acto: nudo, tercer acto: desenlace. El primer acto tiene una línea que empieza así, cada vez es más interesante, más interesante, más interesante,... y al final del primer acto hay un pico, aunque no se entienda del todo y luego una pequeña caída. El segundo acto empieza más abajo de tensión y vuelve a subir, vuelve a subir, y acaba en otro pico, más alto todavía que el otro pico del primer acto. Y en el tercer acto empieza abajo, ya no hay gran pico y se resuelven los interrogantes de estos dos picos.

Esa es la estructura de la *pièce bien faite*. Eso, absolutamente aplicable **a una clase: a un espectáculo.**

Lanza una expectativa, una expectativa mayor, y la resuelves dentro de un rato. El alumno al que, por una puerta o ventana, le haya entrado la expectativa una la expectativa dos va a estar atento...

Lucía: ¡Va a estar deseando!!

Paco: Estará atento, e interesado, a que en el acto tercero de la clase... ponle media hora, media hora, media hora. O en un curso: un día, dos días, tres días... tú le resuelvas la expectativa, ¿no?

Lucía: O se la resuelva él.

Paco: o se la resuelva él... o... ¡exacto! Por tanto...

Lucía: Pero que se resuelva.

Paco: Sí, pero que se resuelva. Eso es muy importante.

Lucía: Me lo voy a apuntar.

Paco: Sí que creo que ahí hay un bagaje que puede pasar del teatro a la educación y viceversa. Que es **el concepto de espectáculo y puesta en escena como sinónimo de dosificación de información, dosificación de efectos,... y de hacer que eso sea interesante.** Porque... yo creo que todos hemos tenido profesores que saben muchísimo, pero que no tenían manera humana de saber comunicar eso. Y otros profesores que han sido grandes comunicadores. ¿No?

Lucía: Sí. Completamente de acuerdo.

Peero... yo cuando pensaba en esto... o sea, en recurrir a ti para que me contaras un poco... pensaba más en el proceso creativo, en tu proceso creativo, que en la propia puesta en escena.

Paco: ¡Vale!

Lucía: Que también me parece fundamental... sí, de hecho yo distinguiría como tres tiempos. Tres tiempos en cuanto a evaluación. Como tres tiempos ¿no?. En el primero, **yo lo que quería saber es tú... en tu proceso creativo como tiras para un lado, o tiras para el otro, en un momento dices.. “eureka, esto es...”** ¿vale?

Después claro, cuando se levanta el telón, ahí hay un momento... culmine. ¿No?

Paco: Claro.

Lucía: Y luego claro, las críticas. En qué te basas tú... o sea, claro, luego ya en conjunto global en tu carrera en qué... digamos tú te apoyas... En qué se apoya, digámoslo así, tu ego profesional para...

Bueno, a lo mejor está mal elegida la palabra.

Paco: Bueno, no... Sí.

Lucía: Pero quiero decir, qué es lo que te hace ... Yo también tengo ego profesional..

Paco: Sí, sí, que sí. Claro

Lucía: Lo que me hace decir “vale, pues bien. Lo estoy haciendo bien, vamos a repetir un poco la misma estrategia, o... estrategias similares porque ¡va! Vamos por el buen camino”.

Paco: Claro. Bueno, mira, **hay como varias fases muy claras, y en todas hay evaluación.**

La primera fase de todo, como escenógrafo, como... director la haces tú en tu casa, en tu estudio. Que es... Bueno, primero hay una fase de análisis muy grande de lo que vas a hacer ¿no? Sobre todo si vas a hacer un texto de repertorio, sigamos con el ejemplo de La Casa de Bernarda Alba.

Lucía: ¡Vale! Buen ejemplo.

Paco: Tiene que haber una fase de realmente análisis brutal, porque tienes que conocerla mejor que nadie. Porque son temas sobre los que no puedes trabajar desde el desconocimiento. Al menos sería un poco... culturalmente terrorista ¿no?

Lucía: No, claro. No sería nada profesional.

Paco: No sería nada profesional. Aunque hay mucha gente que lo hace, eh? Quiero decir... ummm... ¡bueno! Lo dejamos ahí!

Lucía: ¡Vale! ¡Jajajaja!

Paco: ¡Jajaja! Lo dejamos ahí.

Pero... trabajar desde el conocimiento. Por tanto, **lo primero es la investigación.** Porque además, **desde el conocimiento luego vienen las ideas.**

Entonces empiezas a hacer preguntas: ¿y si lo lleváramos por aquí? ¿Y si lo lleváramos para allá? Es una etapa interesante, dura... Porque piensas que todo está dicho. Por tanto, que tienes tú de personal que aportar ahí. ¿Qué cosa realmente personal tuya puedes aportar ahí? ¿no? Claro, eso es muy complicado. Piensa que sobre los grandes textos de repertorio, sobre Shakesperare, los más grandes lo han dicho todo. Es decir, Hamlet lo han hecho desde Lawrence Olivier, eh, ¡todos! Todos han hecho Hamlet, por lo tanto, cuando a tí te toca hacer Hamlet ¿qué cojones vas a...?

Lucía: ¿Qué puedo decir yo, más?

Paco: ¿Más!? ¿no? O distinto, o nuevo. Cuando todo está dicho. Por tanto es una fase muy dura, muy interesante... porque tú empiezas a leer y son obras tremendamente poliédricas en las que está ¡todo! Es decir, si tú quieres ver cosas del psicoanálisis, si tú quieres ver cosas nigrománticas, si tu quieres ver... todo. En esas grandes obras está contenido el mundo entero. Son pequeñas obras metonímicas, es decir, que cualquier pequeñez de esa obra remite

al mundo entero. Entonces es un proceso muy interesante... y también muy duro, es decir ¿qué digo yo?

Y un buen día, está el efecto *eureka*. Yo trabajo mucho con el efecto *eureka* que es...

Lucía: Yo en Dibujo Técnico lo llamo *la idea feliz*.

Paco: ¡Claro! Es eso. Es ir trabajando, trabajando, y parece que no haces nada. Tú te documentas, parece que no haces nada. Dibujas, parece que no haces nada. Y un buen día, pum, sale, ¡esto es! ¡eureka, lo encontré! ¿no?

Vale. **Ahí hay la primera evaluación. Ésta es una autoevaluación. El proceso es... eh... un poco depresivo**, por esto que decía de ¿qué puedo yo aportar a esto?

Lucía: Sí.

Paco: **Cuando sale el efecto eureka, te vas al extremo contrario y te pones... ¡feliz!** Eureka, lo encontré. Entonces, ojo con estas puntas, porque ni aquello era tan depresivo, ni lo otro es tan estupendo.

Yo cuando encuentro esa idea, sea el momento del día que sea, dejo de trabajar, dejo ahí la idea. Cierro el estudio, me voy, y la miro al día siguiente. Porque al día siguiente tú has dormido, has descansado, y ya no... es la euforia que tenías el día antes. Y entonces ves, que la idea realmente...

Lucía: ¿Tú trabajas solo en ese momento?

Paco: Sí. Yo creo que es un momento difícil de compartir. Yo luego...

Lucía: ¿Pero no lo compartes con..? O sea, quiero decir... una vez que tienes la idea feliz ¿no se la enseñas a nadie?

Paco: Sí, pero esa es la fase dos.

Lucía: Vale, vale. Perdón. Me estoy adelantando.

Paco: Sí. Entonces... Claro, tú la tienes ahí, y al día siguiente... Porque las ideas tienen fecha de caducidad. Esto es algo que yo siempre digo, en los cursos: **“Las ideas tienen fecha de caducidad”**.

Lucía: Sí!!

Paco: Es que... no hay una idea que dure tres siglos. Sobre todo de estas pequeñas, ¿no? Entonces, al día siguiente tú haces tu primera autoevaluación, y dices: “pero ¿cómo ayer pude yo emocionarme pensando que esto era bueno?” Tiras, y vuelves a empezar.

O... si has pasado la primera noche. Y al día siguiente aquello, al día siguiente, todavía se sostiene: “eureka, ¡lo encontraste!” Entonces sigues, y empiezas a trabajar en la segunda etapa que es desarrollar eso, y ponerlo en común.

Lucía: Claro, pero ahí... **tú ya sí que cuentas con un bagaje tuyo... de creer en ti mismo en ese sentido.** De decir..

Paco: **Bueno, y de experiencia.** Es decir, yo he hecho... yo asocio: 25 veces me ha pasado que ideas de este tipo al día siguiente no me han gustado, 70 veces ha pasado que ideas más o menos de este estilo luego no me han funcionado... Esto no es racional, esto es...

Lucía: Sí, sí.

Paco:... absolutamente... de bagaje.

Lucía: Esto te lo da la profesión.

Paco: Exacto, sí sí. De hecho, las primeras veces vas de culo. Pero cuando llevas, como es mi caso, quince años... ya te ves venir ¿no? Incluso ya son las tres de la tarde, has tenido la idea, cierras el estudio...y dices esto... mañana no me va a gustar. ¿sabes?

La segunda etapa es la de poner en común. Poner en común ¿con quién? Con gente con la que trabajas. Por ejemplo, con tus ayudantes... ¿no? Yo siempre por cada proyecto suelo tener un ayudante. Le digo “mira, vamos a ir por aquí...” Cuando tú se lo estás enseñando, ya en la manera en cómo se lo estás enseñando él está mirando el dibujo, en el caso de que sea un dibujo, y tú le estás mirando a él. A ver que cara pone... ¿Sabes? Ya te estás... autoevaluando a través de él.

Y luego una cosa muy importante. En caso, por ejemplo, de ser escenógrafo, se lo enseñas al director. Ahí hay una evaluación ¡brutal! Seguramente ese es el examen más grande que pasamos los escenógrafos, mucho más que el público. Porque, si al público no le gusta... mira. Pero si al director no le gusta, no llegará a escena. Tienes que hacer otra propuesta hasta que al director le guste. Por tanto... ahí hay una evaluación... brutal y feroz. Una evaluación, porque tú antes has tenido entrevistas previas con el director, y él te ha dicho más o menos sobre qué quiere trabajar... Por tanto, tú has tenido que ir a tu casa, tu estudio, recomponer todo eso... y llevarle esa propuesta. Por tanto ahí hay un examen brutal ¿no?

Luego, si al director le ha gustado, vas y se lo enseñas al productor. Al productor le tiene que gustar.

Lucía: Y tiene que ser barato.

Paco: Tiene que ser barato..., se tiene que poder montar y desmontar,... Tiene que poder caber en todos los teatros. Se tiene que poder llevar de gira. Que luego si va a ir a Latinoamérica de gira, se tiene que poder llevar en *containers* de avión, tiene que tener un tamaño... bla, bla.

Si le gusta al productor, luego le tiene que gustar al constructor. El sistema constructivo, bla, bla. Luego le tiene que gustar al técnico del teatro que lo va a montar.

Lucía: Pero, ¿realmente le tiene que gustar? O eso ya...

Paco: Es que...

Lucía: No están el resto detrás para decirle: son lentejas.

Paco: Eh, ehh... a nosotros nos gusta...

Lucía: Osea, ¿ponen pegas?

Paco:... nos gusta que nuestro trabajo guste. **Y la gente trabaja mucho mejor si lo que hace les gusta.** ¿No?

Lucía: Bueno, claro, el constructor se puede cargar tu idea.

Paco: El constructor... se puede cargar tu idea...¿? Hombre, cargársela es complicado. Pero te lo puede hacer muy mal y puede estropearla. Puede estropearla.

Luego llegas al teatro, y le tiene que gustar a los técnicos que la montan. Y tú tienes que explicarles qué es para que ellos entiendan lo que están haciendo ¿no? Con lo cual... cuando llegas al público... es que has pasado 20 exámenes. Luego ¡ah!!! Bueno, luego hay un examen brutal, y es que le guste a los actores.

El primer día, que los actores llegan a tu escenografía, te aseguro que como escenógrafo estás temblando. Y si tú, llegan, y la escenografía se monta en la sala de ensayo, el primer día que llegas estás así... Si ellos llegan y dicen “¡bua!! Que bonito” tú haces ¡ah!!! Y respiras. Si no, ya te han hecho la vida imposible.

Por ejemplo hay directores que te dicen “¡ah! Pero ¿esto era así?” “Esto era así” significa que él en los dibujos o en la maqueta no ha interpretado... por tanto...

Lucía: Pero además luego... quiero decir hace tiempo que no veo nada tuyo, pero... tus escenografías son bastante... sobrias ¿no? Quiero decir...

Paco: Sí.

Lucía: No son efectistas.

Paco: Pero son arriesgadas de concepto, en general.

Lucía: Claro, quiero decir. Que tú también te arriesgas un poco a eso, ¿no? A que alguien llegue y diga “¡ah! Pues vaya”

Paco: Claro, claro.

Lucía: O sea, quiero decir es más tendente a eso que a...

Paco: ... pero te puede sorprender para bien o para mal. ¿Sabes?

Lucía: Claro, pero que me resulta muy extraño... bueno, claro, también los actores claro, también tienen su bagaje..

Paco: De todo me ha pasado, ¿eh? De todo.

Lucía:... pero que no me imagino a ningún actor llegando y diciendo “¡Ah madre mía! ¡Qué bonito!” Porque no es una cosa fastuosa.

Paco: No claro. “¡Qué bonito no!” ¡exacto! Además, claro, si alguien me dice “¡qué bonito!” yo me quedo un poquito “...”

Lucía: Claro.

Paco: Bueno, no sé. No se trataba de eso, ¿no?

Lucía: ¡Claro! Digo, por ejemplo, yo como profesora, si un alumno dice “ah sí, esta profe es guay” a mí no me hace mucha gracia. ¿Sabes lo que te quiero decir?

Paco: Sí, y porque además son términos tan tan tan... básicos...

Lucía: Cuando en teoría es una cosa buena. Pero...

Paco: Claro, tan básicos... Bueno...

Lucía: Tú estás buscando otras cosas.

Paco: Claro. Es lo que decíamos con la evaluación del público cuando dicen: “me ha gustado- no me ha gustado”. Es que claro si todo...

Lucía: A lo mejor a veces prefieres que no le guste a ciertas personas.

Paco: ¡Claro!

Además. Si todo este planteamiento tan complicado que estamos haciendo, al final se queda en ¡ah! ¡Me ha gustado! Entonces, apaga y vámonos. Yo quería otras cosas, ¿no?

Por tanto, fíjate cuantas fases hay. Esta segunda evaluación es de ponerlo en común con todo el equipo. Y la tercera es ponerlo en común con el público. Y a veces, lo has pasado tan mal, y has pasado tantos exámenes, que el último... el del público, es simbólico.

Lucía: Claro sí, en el fondo te da un poco igual, como en la Selectividad.

Paco: Porque todos estos que has pasado son cualitativos, son de gente... de un actor que se ha pasado la vida encima de un escenario... que ha leído miles de textos. De directores, de productores,...

Lucía: Bueno, digamos que son todo tests cuyos examinadores tú valoras.

Paco: Claro, claro. Son cualitativos.

Lucía: Que a lo mejor el público...

Paco: Que para mí... les doy una...

Lucía: Un valor.

Paco: Un valor. Los otros son... cuantitativos, ¿no?

Y luego, afortunadamente, cosas que a lo mejor te pasaban, desapercibidas pero que ahora con las redes sociales pasa mucho más, pues está que nosotros podemos conocer más la opinión del público, porque el público también se moviliza. Yo tengo una página web, y tengo un *Facebook* como figura pública y así. Y realmente, realmente... la gente... sin ton ni son, gente que yo no conozco, me dejan mensajes “vi su espectáculo, me fascinó... y se lo quería decir.”

Bueno. Supongo que esto hace 200 años era como impensable, pero... como le decías tú hace 250 años a Mozart que te había gustado su Flauta Mágica, y sin embargo ahora, tú entras en la web de quien sea y le dejas un mensaje “me ha encantado tu esto”. Eso es algo...

Lucía: ¿Y encuentras mensajes negativos?

Paco: No. Porque **yo creo que las energías negativas se canalizan de otra manera**. Quiero decir, ya hay que tener mala leche para buscar la web de alguien y decirle “no me ha gustado nada lo tuyo”.

Lucía: Claro, claro.

Paco: Que bien hecho... a mí también me haría crecer. Es decir, si a mí alguien me dijera, con educación, “señor Azorín, no me ha gustado su espectáculo, le voy a decir por qué... porque lo he encontrado tal tal tal”. Eso a mí también me haría crecer, sin lugar a dudas.

Lucía: No, claro.

Paco: Pero no lo he encontrado. No lo he encontrado.

Y luego, tenemos la reacción de la crítica, que ya hemos hablado antes de ella. Y... quería hablar de otra reacción que nos permite evaluarnos... ¡Ah sí! ¡Los premios! ¿No?

Lucía: Sí, sí. Claro

Paco: Que después de no sé qué, alguien va... y te da un premio.

Y ahí, hay premios que por ejemplo los dan los espectadores. Y los dan los espectadores por votación. Ahí, a mí estos... hay una parte que me gusta, y otra parte que son un peligro porque... últimamente cuando hay votaciones por Internet la gente pues hace un grupo en Facebook “votadme a los premios no sé qué” y entonces la gente... personas que ni siquiera han visto el espectáculo, votan. Pero bueno, pero vamos a confiar en la bondad de los desconocidos, ¿no? A lo mejor...

Lucía: ¡En tu red social!

Paco: Exacto. A lo mejor hay gente que sí que vota porque le ha gustado. Entonces un buen día, te dan un premio al mejor escenógrafo por tal espectáculo. Y dices...

Son estímulos, fuera de tiempo, también como los de la Caballé. Porque te aseguro, que tú te irías mucho más a gusto a dormir el día del estreno de La Casa de Bernarda Alba, si después del estreno hubieras tenido la certeza de que ha gustado. Pero bueno, un año más tarde, te dan un premio por aquella escenografía, pues no deja de ser un... reconocimiento, una evaluación que tú haces, una autoevaluación, y dices “bueno, mira, no me fue tan mal a toro pasao”.

Lucía: Y tú, por ejemplo, crees que en ese caso, son reconocimientos a tu carrera ¿o reconocimientos a ese trabajo en concreto?

Paco: Hay premios de naturaleza muy distinta, ¿no? Yo tengo premios a escenografías concretas, y luego...

Lucía: Sí, pero incluso cuando son escenografías concretas. Quiero decir, por ejemplo el de La Casa de Bernarda Alba, ¿te dieron un premio, no?

Paco: Me dieron 3 por la misma escenografía. Pues entiendo que... que esa quedo bien..

Lucía: Claro, y por ejemplo... ahí estamos, por ejemplo, tú dices “¡ah! ¡Entiendo, que esa estuvo bien!” pero... ¿tú realmente estás de acuerdo con eso? O consideras que tienes otras piezas por ahí que son mucho más interesantes, y que de premiarte alguna... debería haber sido otra.

Paco: Bueno, mira, **esto es un juego de equilibrios**. La escenografía de Bernarda Alba por la que tantos premios me dieron, me dieron tres premios y fui finalista a tres o cuatro más,... no es de las que yo esté más orgulloso... No porque estuvieran bien o mal, sino porque no eran de las más mías. He hecho otras escenografías mucho más mías, que son más arriesgadas, y no son tanto del gusto de... la crítica, del público, ni de la gente que da los premios ¿no? Eso es así. Lo que pasa es que... bueno... **Yo creo que uno... una carrera no es una cosa puntual, es un cúmulo de cosas, de esto, aquello, lo otro,... y entonces tú vas tejiendo con todo esto una carrera, ¿no?**

A mí, sin lugar a dudas, el premio del que más orgulloso me siento fue el primero que me dieron. Me dieron un premio, cuando yo tenía veinti... no sé, era muy joven... Me lo dieron en 2004, pues yo debía tener... veintinueve años. ¿29? No me acuerdo.

Lucía: ¡Bueno!

Paco: Nací en el 74...

Lucía: ¿En el 2004? Treinta.

Paco: Treinta, bueno, No los había cumplido porque los cumplo en noviembre, pero... 29.

Me dieron un premio de la crítica, al reconocimiento de la aportación más interesante. Y decía..

Lucía: ¡Qué bonito!

Paco: no por una escenografía en concreto, sino por los últimos 10 años porque... a la aportación teatral más interesante, decía no porque... Había una frase así larga, que estaba como bien redactada... “por la variedad de recursos y técnicas que ha sabido aplicar a los espacios y lugares más distintos, siempre teniendo una línea personal arriesgada”. Y a mí eso, realmente, pensé... ¡Ahora sí! que alguien ha entendido lo que yo estoy intentando trazar, ¿no? Ese es el que más me gustó.

Lucía: **¿Y te merece la pena?**

Quiero decir,... jajajaja! Osea, a nivel, digamos profesional y económico... sí, ¿no? Quiero decir, tú vives de esto, y estás bien...

Paco: Bueno, claro, como todo hay un... Yo creo que en España... en todo, ¿eh? Hay gente que malvive, gente que vive, y gente que vive muy bien. Es una cuestión... en todas las profesiones, digo. Es una cuestión de que estés en el montón, de que estés en la parte de arriba del montón, o que estés en el *start system* de esto. Yo, afortunadamente, estoy en el *start system* de esto. Yo llevo 15 años trabajando, he hecho 150 escenografías, he dirigido un montón, y afortunadamente tengo la agenda llena para los próximos 3 años. Entonces... ¿me merece la pena? Eh... sí. Yo he dedicado la vida a esto. Es decir, yo desde que soy pequeño quería ser escenógrafo y trabajar en el teatro. Pues un objetivo, lo conseguí. Tengo objetivos para los próximos años, de querer avanzar en una línea de trabajo... Vivo de esto, y vivo muy bien. Y...

Lucía: Y a nivel... a ver, si es que diría personal... A ver, no sé como explicarlo. A nivel de esfuerzo... de esfuerzo conceptual tuyo personal... ¿te merece la pena ser tan minucioso...? ¿Crees que merece la pena todos esos esfuerzos por crear esos distintos niveles de lectura que realmente...? ¿cuánto crees que de eso se pierde? Y en el caso de que se perdiera el 90%, ¿crees que te seguiría mereciendo la pena?

Paco: Bueno, vamos a ver, aquí hay varias cosas.

Lucía: ¿Entiendes lo que te digo?

Paco: Sí, perfectamente. Lo que pasa es que hay varios temas.

Uno. Yo creo que el arte no es entretenimiento solo. Y que hay una función, que a mí casi creo que es la más interesante de todas, que es la función educadora del arte. ¿No?

Lucía: Me encanta que me digas esto.

Paco: Es que claro... Creo que... Yo creo que... sin ser pedante, **nosotros tenemos que educar también a nuestro país.** Educar es hacer que de esos tres niveles que decíamos que había de lectura, de los que se enteran poco, de los que tal y cual; intentar poco a poco, durante toda una carrera, en la medida y en la contribución que puedas ir subiendo ese listón, para que cada vez puedas lanzar mensajes más codificados, y que a la gente le guste más. Y que la gente no le guste lo de siempre. Y un poco hacer evolucionar tu país, ¿no? La cultura de tu país. Porque... a fin de cuentas, por ejemplo, hago un paréntesis ¿qué es Europa? ¿Qué es Europa? ¿la vieja Europa? Yo creo que Europa, sin duda, es Shakespeare, Mozart, Lope de Vega, Calderón, Velazquez, Goya,...

Lucía: ¡Grecia!

Paco: ¡Grecia! ¡Por supuesto!!! Racine, Molière,... yo creo que Europa es esto. Yo creo que estados Unidos es otra cosa, que China es otra cosa, pero Europa es esto. Europa es la cultura que sistemáticamente durante 25 siglos lleva dando visiones del mundo, lecturas del mundo, abriendo nuevos caminos, etc. Pues yo creo que tú tienes que saber donde estás y eso hay que hacerlo avanzar, ¿no? Entonces... cierro paréntesis.

El papel educador de la cultura, es fundamental. Yo me siento recompensado si noto que estoy haciendo eso.

Lucía: ¿Y lo notas?

Paco: Sí. Sí porque tengo esos retornos, ese premio, esos *Tweeters* o esos mensajes en *Facebook* que me dicen “¡jo que chulo, que arriesgado...” No sé. Yo realmente recibo, sin exagerar, un mail por día de alguien que te dice lo que le gusta... o de alguien que quiere trabajar conmigo porque... osea, becarios que empiezan, porque han visto tu trabajo y les gusta mucho... En ese sentido yo me siento muy recompensado.

También me siento muy recompensado porque hay muchos directores que quieren trabajar conmigo. Y sobretodo de directores a lo mejor... convencionales. Y luego si quieres hacemos un aparte por lo que entiendo por más convencionales y menos convencionales que...

Lucía: Que quieren que tú les des otra visión arriesgada a su idea.

Paco: un punto, una vuelta de tuerca, un triple salto mortal. Y a mí eso... me gusta mucho.

A mí si me llamara un posmoderno, o lanzadísimo, pensaría que no me necesita. Sin embargo, según qué tipo de directores me ven, me llaman porque piensan que yo...

Lucía: Hombre, es que tú partes de... tú sales de lo clásico. No te veo yo...

Paco: Claro.

Lucía: Bueno, no sé. Te he visto siempre en puestas en escena clásicas, entonces no te veo yo en propuestas... no sé.

Paco: No, no, en absoluto. No sabría que hacer con eso. Entonces, por ejemplo, yo he sido siempre muy amigo de Mario Gass. Mario Gass me ha llamado mucho para trabajar en el Teatro Español. He trabajado mucho cuando él ha sido director del Teatro Español. Lo que pasa que nunca con él como director. Y sin embargo, ahora hace poco me llamó para proponerme que trabajáramos juntos y me comentó: “no, es que voy a hacer una cosa, quiero que sea algo un poco más conceptual, algo más arriesgado,... y he pensado que tú lo puedes hacer muy bien. ¡Buahhh!!! A mí eso me... a mí eso es algo que me dice “por ahí vamos bien” ¿no?

Es decir, me han puesto la etiqueta de alguien que no hace lo de siempre, por tanto de alguien que hace una cosita un poco distinta. Y también eso es un sistema en el que yo me autoevalúo. No... gradualmente de 0 a 10, sino... sabes como en el cole cuando nos ponían...

Lucía: ¡Está claro!

Paco: ... “Necesita Mejorar”, o “Progresar Adecuadamente”. Y yo me pongo “Progresar Adecuadamente”, “vamos bien”, ¿no?. Mientras me vayan llamando porque quieren hacer algo distinto... vamos bien.

Y ahora, vuelvo atrás. ¿Estoy hablando demasiado?

Lucía: ¡No! ¡Qué va!

Paco: El público es fundamentalmente conservador. Esto es así. “El público es conservador” Esta es una frase que saqué de una frase que hemos hecho ahora. Se refería al “consumidor”. Es decir, los consumidores son fundamentalmente conservadores. El consumidor de todo: el consumidor que compra este agua es conservador. Si este agua de aquí dentro lo hubiéramos puesto en una botella con forma esférica, cuando llegara demostraría una extrañeza sobre el agua “uy, una botella esférica” y no sabría si tomarla o no.

Lucía: Y el agua es el mismo.

Paco: Y el agua es el mismo. Si le ponen el agua con la forma de botella de toda la vida el espectador-consumidor lo que haría es reconocer la botella que ya conoce y, por tanto, eso es como si entrara en casa un amigo tuyo. Le reconoces, le das un abrazo,.. y te la tomas con total normalidad, ¿no? Por tanto, eso es un comportamiento conservador, de institucionalización de lo que ya existe, de dalo por bueno, ...

Lucía: Sí.

Paco: Es muy complicado trabajar en un mundo así, porque esto sucede con todo. El teatro por definición...

Lucía: Bueno, complicado o...

Paco: O interesante, sí, bueno. Pero el teatro..., **el arte en general, es el lugar del reconocimiento.**

Lucía: ¡Sí, sí! Es cierto, necesitas reconocer algo para innovar sobre lo que ya está...

Paco: Voy allá. Veo un cuadro y digo “ahí hay una señora”. “¡Ah! Mira qué señora”. Entonces, por ejemplo, cuando es un cuadro realista, cuando la gente va a ver la época azul de Picasso, o rosa, dicen aquella frase tan graciosa de “¡ay, qué bien pintaba!” Y sin embargo, la gran aportación de Picasso no es esa, es la otra, ¿no? La Cubista. A mí, es un pintor que no me llega al corazón, me llega con la cabeza; o sea, el salto que hizo él, el increíble salto, el salto mortal de pasar de aquello a lo otro me parece que lo pondrá el resto de la historia ya en un papel...

Lucía: Sí, pero te refieres a que con respecto a,,, digamos que para el gran público, si no existiera ese periodo azul, Picasso estaría ahí,... poco legitimado.

Paco: Puede ser. La gente hace chistes con Picasso, “mira, parece picassiano” y es despectivo. “Mira, voy a pintar como Picasso” y pintan un ojo aquí, una nariz allá, porque el público es fundamentalmente conservador. Entonces, claro, este es el problema. Lo digo po eso, porque en lo más íntimo de mí estoy encantado de haber podido hacer una carrera con un perfil más innovador. A mí me hubiera ido infinitamente mejor, es decir, que yo podría ser el escenógrafo número uno si yo quisiera hacer trabajo esteticista, que es hacer escenografías bonitas, que cuando levantaran el telón la gente dijera “¡uy qué bonito!” y punto, ¿no? Pero, ¿qué interés tiene eso?

Sería quitarle la parte educacional o educativa y caer de rodillas en la parte lucrativo-espectacular, distraccional, ¿no?

Lucía: Sí, bueno... y además, no sé,... O sería... y luego... Quiero decir, también esa fama sería efímera, ¿no? Es decir, que si vas poco a poco vas construyendo..

Paco: Bueno, la fama... la verdad es que yo no pienso en ella.

Lucía: Bueno, el éxito. Llámalo éxito.

Paco: Sí, sí. Además, ¿qué es lo bonito? Porque lo bonito ¡es un lugar común de *anpa!* Porque, por ejemplo, hay una belleza en la cara de Rosi de Palma, fantástica.

Lucía: Bueno...

Paco: Hay una belleza de la muerte, del horro..

Lucía: Y luego está la belleza de lo grotescos, y sí...

Paco: Claro, claro, está todo.

Lucía: Pero, por ejemplo ¿tú crees que tus escenografías llegan al gran público? Aunque a lo mejor no te interesa.

Paco: Bueno, es que a ver, **¿quién es el gran público?** Si vamos al cine, para el gran público serían las comedias americanas. Bueno, comedias no, las películas en las que para que una escena se aguante tienen que saltar tres coches pro los aires, y haber doscientos disparos, y haber tres héroes americanos que intentan salvar a la patria de la extinción del mundo. Si eso es llegar al gran público, no, no me interesa lo más mínimo.

Ahora...

Paco: Eso es entretenimiento puro y duro. O sea, ese cine, se pueden quemar todas esas películas que no pasaría nada en la historia del cine.

Ahora, si vas a otro cine, al “cine de autor”, al cine de filmoteca, ahí hay también un pequeño gran público que a mí sí me interesa. Éste es el gran público cualitativamente hablando, y el otro es el gran público cuantitativamente hablando.

Lucía: ¿Y tú cómo los distingues?

Quiero decir, tú no seleccionas al público. Ellos mismos se van seleccionando, ¿no?

Paco: Sí, sí, sí que hay selección. Por ejemplo, en el teatro hay una selección muy bestia entre el teatro público y el teatro privado. El teatro público, pues son el Centro Dramático Nacional, el Centro Nacional de Cataluña, la Ópera, el Real, el Liceu, la Maestranza de Sevilla, la Abadía,... teatros públicos con dinero público, obviamente. Ahí hay unos planteamientos que se entienden desde una cultura al servicio del ciudadano. Y luego, está el teatro privado. El teatro privado son los pequeños teatros donde la mayoría son comedias de dudosa calidad artística con gente famosa en el reparto como reclamo publicitario para que la gente vaya. De dudosa calidad artística, con gente que no se sabe muy bien si son actores o gente de la televisión,... Notas una diferencia de... Y los dos son para el gran público.

Es decir, tú haces un montaje en Madrid con tres de la tele, y la gente se ríe “¡hay que bien lo hemos pasado!” “¿Hemos aprendido algo nuevo?” Nada. “¿Le han fomentado algún...?” No.

Lucía: Ya, pero eso puede pasar también... Te acuerdas que te conté que estuve viendo *Electra* en el teatro de Mérida, que después me enteré de que era una escenografía tuya...

Paco: ¡Ah sí? ¿Hace mucho?

Lucía: Sí, era en el... ¿2004? ¿4?... Cuando la guerra de Irak, y los actores leyeron un manifiesto.

Paco: Sí.

Lucía: Y un señor que estaba a mi lado, se levantó muy ofendido y le dijo a su mujer “¡Vámonos, que nosotros no hemos venido a ver esto!”

Paco: ¡Cierto! Me lo habías comentado ya.

Lucía: Claro, porque después de haber visto una *Electra*... ¿de verdad no has venido al teatro a ver esto? Joder, a reflexionar un poco sobre las repercusiones de la guerra, ¿no?

Paco: Eso afirma el libre... Bueno, claro, es que el país es muy variado. A esa gente tenemos que ayudarla a emerger, ¿no?

Lucía: ¿Y crees que se puede? ¿Qué poco a poco...?

Paco: Sí, claro. ¡No hay que tirar la toalla! ¡No hay que tirar la toalla! ¡No hay que tirar la toalla!

Yo creo que..., yo me siento muy recompensado porque siempre por donde he ido pasando e ido dejando pequeños rastros de gente que a pesar de “éste tiene otra idea, ése piensa..”

bueno, tú has venido también a... ; bueno, yo en los cursos de Baeza, en la Universidad de Valencia también doy esos cursos, aquí, en Colombia he dado muchos cursos en la Universidad. En mi *Facebook* debe de haber 50 alumnos colombianos que escriben cosas, porque también se ha abierto otra puerta. Entonces yo, en ese sentido, siento que hay gente a la que he puesto el germen de que se puede pensar de otra manera y utilizar el arte en general y el teatro en particular para educar, para concienciar, etc. y en ese sentido me siento...

Lucía: ¿Y cuál es la finalidad? Quiero decir, cuando dices educar... No es solamente educar en una estética, ¿no? Quiero decir, no en un gusto estético. No te refieres a eso, claro, te refieres a una conciencia ciudadana.

Paco: No claro, educar como ciudadano es fundamental. Es decir, si...

Lucía: ... lo digo para que quede aquí grabado, no porque no te haya entendido.

Paco: ¡Ah vale! Si todo el mundo, cada año, leyera un libro y fuera a una obra de teatro, el Mundo sería mucho mejor. Y hablo de leer un solo libro al año, e ir a una obra de teatro de las buenas.

Lucía: Y libro también de los buenos, claro.

Paco: Claro, claro. Por ejemplo ¿es literatura un *best seller* cuya finalidad es vender? Obviamente no, obviamente no y sin ningún tipo de contemplaciones. Yo creo que ahí hay que ser muy estrictos evaluando. Eso es literatura mala.

Lucía: Pero bueno, al decir literatura..., he pensado, y supongo que eso también se puede aplicar al teatro, ¿no? Es decir, que tampoco se trata de hacer una diferencia entre alta cultura y baja cultura, ¿no? Quiero decir, que dentro de esas...

Paco: Eso es peor todavía. Es entre cultura y entretenimiento.

Lucía: Calo, quiero decir que dentro de esas..., cuando quieras que..., quiero decir que, por ejemplo, yo sí que he visto pequeños *comics* que... para mí son cultura. Que son arte. ¿No? Que son educativos. Eso no quiere decir que hay novelas que... evidentemente ¡no! Pues en el teatro tiene que haber pequeñas piezas...

Paco: No, esto no tiene nada que ver con... ¡no! Tiene que ver única y exclusivamente con la voluntad con la que se hace. Es decir, hacer un terrón de azúcar puede ser arte y educación si la persona que lo hace, lo hace con cariño y la voluntad de que sea arte y educación. Es decir, si yo hago un terrón de azúcar con el procedimiento que le hacían los romanos para explicar y recuperar cómo hacía ese terrón de azúcar la cultura romana, además sobre eso hago un pequeño documental y lo explico, y lo cuelgo en *Facebook* para que se entienda cómo los romanos hacían el terrón de azúcar, y además le doy una forma artística que recuerde a... a una piedra preciosa, porque a mí me parece que algo tan sencillo y pequeño puede convertirse en una piedra preciosas, y además lo voy a poner en un museo, y además voy a recolectar dinero y ese dinero va a ir a parar a los africanos que están recolectando caña de azúcar,... ¡Que se yo! ¡Fíjate! Ahí hay una voluntad claramente didáctica, artística, educacional. Y si yo hago una comedia fantástica y me llamo Dan Brown, pero la hago para vender y la hago con un esquema básico de *best seller*, que es que haya religión, misterio y sexo,... porque esos tres temas se sabe que uno detrás de otro generan un *best seller*; ahí, desde el germen de la obra, no, no hay una voluntad artística, ni educacional ni creativa.

Lucía: ¡Vale! Entonces, **¿se puede definir el arte como** “una experiencia estética que pretende educar”? ¿o algo por el estilo?

Paco: Es que... pretende es algo pretencioso, que pretende,...

Lucía: Bueno, pues “que educa”. **¡“Una experiencia que educa”!**

Paco: ¿“Que educa”? Sí, sí. ¡Sí!

Lucía: **¿Cómo defines educación?**

Paco: ¿Cómo defino educación..? **Como... después de la integridad física, lo siguiente más importante en la existencia humana.**

Lucía: ¿De la integridad física?

Paco: ¡Claro! Quiero decir, si tú estás hecho polvo y tienes un cáncer, es muy importante el cáncer. Si tú estás físicamente bien.. quiero decir que tus constantes vitales están bien y eres una persona que estás ¡bien!, lo siguiente más importante es la educación. Porque la educación es lo que te hace respetar a los otros, y por tanto, respetarte a tí mismo. Es lo que hace respetar el medio ambiente. **Es lo que te hace apreciar las cosas.** Es lo que te hace saber...

Lucía: ¡Respeto y aprecio!

Paco: Claro, y la manera en la que respetas las cosas. A mí la educación me parece que es, después de las constantes vitales, lo más importante.

Lucía: Y ¿cómo te ha afectado a ti tu educación? Porque siempre has hablado de tu abuelo...

Paco: ¿Y tú como lo sabes?!

Lucía: Porque siempre has hablado de tu abuelo...

Paco: Sí, de mi abuelo Paco, del que llevo el nombre.

Lucía: ... de que cuando eras pequeño, hacías escenografías en cajas de zapatos. Bueno... más que escenografías serían instalaciones.

Paco: ¡No, no! ¡Eran maquetas de escenografías!

Lucía: ¿Las hacías en base a obras de teatro?

Paco: ¡Sí!

Lucía: Y descubriste que existía la profesión de escenógrafo gracias a él, ¿no?

Paco: Bueno, eso lo supe más tarde. Yo hacía aquello y quería hacer eso de mayor.

Lucía: Pero... quiero decir, ¿tú cómo...? A ver, yo también entiendo que la figura de artista a veces se desvirtúa mucho. Por ejemplo, yo, donde estoy, en Secundaria, parece que el que no vale para estudiar, si además se le da medio bien dibujar... pues ¡qué haga Bachillerato de Artes y tal! Y que luego haga Bellas Artes. De tal manera que luego, acaba habiendo, bueno, no sé si artistas, pero desde luego Licenciados en Bellas artes que, de alguna manera, no tienen un bagaje humanístico. Ni tampoco cierta cultura científica. Que no creo que sea ese tu caso...

Paco: Y la pregunta ¿es la educación?

Lucía: La pregunta es: ¿tú que visión tienes de tu formación en Secundaria, y de lo que te ha aportado? ¿Cómo crees que eso te ha formado a ti como individuo?

Digo, ya que estoy aquí, por aprovecharte.

Paco: ¿Sabes qué?... Mira, yo creo que la educación, mi educación, acabará en el instante en el que muera. **Yo creo que la educación no es un concepto cerrado, es una actitud.** Así de claro. ¿no?

Entonces, hay una educación que me han dado mis padres, el entorno familiar, mi abuelo,... que no es tanto una educación de “no hables con la boca llena”, “no te levantes de la mesa antes de haber acabado”,... ¡que también! Es una educación de “no grites cuando estamos escuchando música”, “intenta escuchar la música”,... Es una educación de miles de cosas. De que cuando éramos pequeños e íbamos a ver un museo, mi madre, que no estudió ninguna carrera, pero que le gusta el arte, nos decía “observa este cuadro”, ¿no? Y mirabas ese cuadro con otra mirada.

Es la educación que cuando llegas a la carrera intentas coger lo bueno, y obviar lo malo.

Porque la educación ya entendida como Sistema Educativo, en este país ni pasa por sus mejores momentos, ni es lo más afortunado que tiene este país. Pero también hay una actitud personal de... Bueno, insisto, de coger lo bueno del Sistema y obviar lo malo. De intentar vampirizar a gente que te resulta interesante. Yo, por ejemplo,... Yago Pericot,... ¿te acuerdas de Yago?

Lucía: ¡Claro!

Paco: Yo a Yago...

Lucía: ¿Lo has exprimido?!! Jaja

Paco: Para mí... Yago es un demiurgo. Bueno, la semana que viene lo veo. Quedo mucho con él, y está estupendo. Y es una persona que me abre nuevas experiencias y nuevos horizontes. Eso es la educación. Los profesores que tienes... también es importante ir más allá. No pensar en que tu educación acaba el día que tienes la licenciatura. Intentar... ¡bueno! Pues aprender de todo. Por tanto, mi educación... ¿cómo la veo? En el fondo, del fondo, del fondo, del fondo,... me veo autodidacta. Una persona que ha tenido una educación pública, una educación en la familia y... ¡Por cierto! **¡Educación pública y Sanidad Pública!!** Una educación pública, con beca, una educación en el Instituto del Teatro, con beca, he hecho mi carrera, tengo mi título,... pero ¡eh!

Lucía: Pero te refieres a que eres autodidacta, porque tú te has responsabilizado de tu propia educación.

Paco: Y porque no acabó ese día, sino que sigue ahora. Yo sigo estudiando. Dedico gran parte de mi tiempo a estudiar. **El conocimiento es fundamental porque... si no, ¿qué vas a hacer?** ¿no? Es esa primera parte de cada proyecto que decía que investigas, y ahí aprendes, y aprendes de los demás. Y por tanto, yo dejaré de aprender en el momento justo de morirme. Incluso ni eso, porque tengo muchas ganas... ¡Sabes? Yo pienso mucho en la muerte. Tengo muchas ganas de saber qué es la muerte. Y entonces, solo lo sabré en el momento en el que me esté muriendo. Pues ahí estaré, aprendiendo a pasar al otro lado. Con lo cual... ¡uahh! ¡Encantado de aprender!

Lucía: Sí.

Pero, háblame del Sistema Educativo. Dentarte más en él. Quiero decir... hablas de tu familia, pero cuéntame cómo te sentías dentro del Sistema Educativo.

Paco: ¿Cómo alumno o como docente?

Lucía: Cuando eras alumno, sí. O sea, ¿lo ves como algo castrante?

Paco: ¡No!! **En mi casa me enseñaron a que estudiar estaba bien.** Que era interesante, y a que era interesante estudiar. Entonces yo iba al cole motivado todos los días. Lo que pasa es que notaba, y lo noté siempre, que el Sistema educativo hace algo y es que hace una tabla rasa al nivel del más bajo.

Lucía: Lo que hablábamos antes de... **No hay ese triple salto mortal en educación.**

Paco: No, al menos en mi época no lo había porque yo... Yo me aburría un poco. Me aburría porque iba al nivel de los más lentos. Entonces yo iba un poquito por delante y entonces... claro, corres el peligro de aburrirte. Mi hermano me ha contado, él es profesor de instituto de Secundaria, que tienen un plan... Hacen un curso avanzado y ponen...

Lucía: ¿En Murcia? ¿o en Cataluña?

Paco: En Murcia. Ponen.. hacen una especie de test de inteligencia, y si es gente como superdotada los obligan incluso a hacer unas horas de más con temas transversales. Por ejemplo él...

Lucía: ¡A! Un programa de altas capacidades.

Paco: ¡Exacto! Un programa de altas capacidades. Y a mí me pareció que eso también está muy bien porque además al año que viene, por ejemplo, lo van a hacer sobre la Ilustración. Desde la literatura, la ciencia, las matemáticas, la investigación,... ¡Sobre todo! Y eso está muy bien, porque si la gente tiene más capacidad, está bien que se le de más trabajo.

Lucía: ... que se explote esa capacidad.

Paco: Eso en mi época no pasaba. Nada de eso. Cuando llegué aquí a estudiar al *Institut*, también pasaba eso. Íbamos al nivel del más bajo. Entonces es complicado.

Luego yo lo he visto desde el otro lado. He sido profesor del *Institut* además de Jefe del Departamento de Escenografía; y... es muy difícil. Es muy difícil porque el Sistema Educativo... **El Sistema Educativo está hecho para objetivizar. O sea, intenta evaluar con datos objetivos cosas que nos son subjetivas. Y entonces, por naturaleza, hay un conflicto de sistemas. ¿cómo se puede desde la objetividad valorar lo subjetivo? ¡No se puede!**

Lucía: Sí, es un intento de “cientificar” algo que...

Paco: ¡Sí! ¡Claro! Entonces yo no... Con las pruebas de acceso de los alumnos en el *Institut* yo me peleaba con mis compañeros profesores porque decía que no podíamos evaluar así. Porque se evalúa “un análisis de texto: tanto”, “análisis de un dibujo: tanto”, “análisis de una escenografía...” Bueno, y yo decía que era mejor hacerlo y darle una nota, la mitad de la nota, y la otra mitad una entrevista para poder así intentar oler el talento. **Porque eso es fundamental: oler el talento.**

Lucía: La actitud más que nada.

Paco: Sí, bueno, pero no: ¡el talento más que nada! Que esa fuera la mitad de la nota.

Lucía: Pero claro, ¿cómo se huele el talento?

Paco: ¡Ahhh! *Mon cheri*... eso... ¡es muy difícil!

Lucía: ¡Contesta! ¡contesta!

Paco: Es muy difícil. Muy difícil.... Pero es algo...

Lucía: ... algo que.. ¡sabes!

Paco: ¡Exacto! ¡Lo sabes!

Mira, el talento... ¿qué es el talento...? No lo sé. Pero hay gente que tiene un don para ciertas cosas, ¿no?

Lucía: No lo sé. Entramos en terreno peliagudo.

Paco: ¡Terreno resbaladizo!

Lucía: Sí, porque... Yo creo que mi posición profesional me obliga a... bueno, me he posicionado de tal manera que tengo que decir que...- A ver, que si bien creo en lo que dices, sí creo que todos tenemos ciertas capacidades... Peor para todo, ¿eh? Hay gente que tiene muy buena capacidad para entender las matemáticas, otras para el deporte,... Yo, por ejemplo siempre he tenido muy buena capacidad espacial y buena dicción... Y por eso soy profesora. Creo que aprobé la oposición por esas dos cosas que no sé si son innatas o adquiridas en mi familia... Bueno, el caso, que todos tenemos ciertas habilidades de serie, pero también creo que hasta un cierto nivel todo se puede aprender. Es decir, si no fuer así... ¿qué estoy haciendo yo? ¿no?

Paco: ¡Claro, claro! ¡Por supuesto!

Lucía: Entonces, quiero decir, cómo tú, que eres formador de futuros escenógrafos... ¿cómo es eso de permitir que sólo ingresen los que tienen talento? cuando a lo mejor tú puedes sacar de otros, que a lo mejor no tienen talento, pero tienen ganas...

Paco: ¡Claro, claro! ¡Por supuesto! A ver, vamos a ver... de acuerdo ¡en todo!

A ver, es que el talento, como todo, tiene una gradación, de 0 a... 100... se puede tener un talento 0, un talento 1, un talento 2... No es tener talento o no tenerlo. No no, es de 0 a... más, más, ¡y más! Hasta un tipo... ¡Mozart! que todo el mundo creía que tenía talento.

Lucía: Pero por ejemplo, incluso con el tema Mozart. ¿Tu no crees que es un poco un mito? Quiero decir, seguro que Mozart tendría mucho talento, no lo discuto, pero si su padre no le hubiera obligado a tocar... no sé... muchas, muchísimas horas al día... ¡Vale! A los 7 años era concertistas. Pero es que a lo mejor a los 7 años llevaba más horas de piano que muchos otros a los 40, ¿no?

Paco: ¡Por supuesto! ¡Por supuesto! La educación y la formación... ¡por supuesto! Yo lo que digo es sobre todo, sobre todo, no que entren solo los que tengan talento, ¡no! Sino: **por favor, que no dejemos fuera a alguien que tienen talento y no tiene formación.** Es decir...

Lucía: ¡Ah! ¡todo lo contrario!

Paco: ¡Eso es! ¡Todo lo contrario!

Es decir, si no sabe dibujar, y hay una prueba de dibujo, ya aprenderá a dibujar. Si no sabe hacer un análisis de texto, ya le enseñaremos aquí a hacer un análisis de texto. Pero si tiene talento, no se puede quedar fuera. Es planteamiento es el contrario, sí.

Lucía: Vale.

Paco: Es decir, luego gente que tenga talento mediano o poco y que con la formación adecuada puede llegar, por supuesto, la cogemos. ¡Por supuesto! ¡Solo faltaría! Pero lo que no podemos hacer es dejar fuera a nadie que tenga las cosas cuantitativas bien, pero que cualitativamente sea...

Lucía: ¡Al revés!

Paco: ¡Al revés!! Que no tenga las cosas cuantitativas, pero sí las cualitativas. Porque un artista lo primero que tiene que tener es, ante todo, corazón y talento. Eso es muy importante, no dejarse fuera a ninguno de estos.

Lucía: ¡Ah, vale! ¡Sí! Porque, claro, en el momento en que le das la oportunidad de la formación se va a convertir....

Paco: ¡Claro! ¡claro!

Lucía: Y luego hay gente que es muy buena cuantitativamente, que técnicamente es muy buena, pero que...

Paco: ... le falta algo, sí. Pero bueno, sirve para otra cosa.

Es que no todos servimos para lo mismo. En una casa tiene que haber el que la diseña, el que pone el pilar, el que pone el *pladur*, el que pone el tejado, y el que vive dentro. Con lo cual, no todos tenemos que servir para lo mismo, ¿no?

Lucía: No, claro. **Y esto también es muy importante para la educación. Que parece que es que todos teneos que llegar al mismo sitio.** En Educación Secundaria, digo.

Paco: ¡Claro, claro! Están haciendo unas cosas en este país... ¡unas cosas! Bueno, en éste ¡y en todos!

Quizá un poco viene de Norteamérica, que es pretender que la gente tenga éxito inmediato antes de los 30. Si no eres un frustrado. Entonces parece que estamos en eso: ¡mi niño! Mi niño tiene que ser... Mi niño va a ser el futbolista del Barça, y lo llevo con cinco añitos, que el niño ni sabe leer, ni caminar, a pegar patadas al balón. Mi niña va a ser concertista de piano, y se pasa setenta horas a la semana tocando el piano con 6 años. Porque hay que ser triunfadores ¡ya!

Esto de ser triunfadores es una tontería. Una tontería...

Lucía: Yo tengo muy grabada una frase... No sé donde la leí... creo que la dijo Alaska. Decía que para unas personas tener éxito es perder los kilos que te sobran, pero que para otras tener éxito es que te dejaran de importar los kilos de más.

Paco: Jaja, ¡sí!

Lucía: Entonces, quiero decir, que el concepto del éxito es muy...

Paco: ¡Interpretable! Para empezar.

Lucía: Pero sí, esa obsesión porque todo...

Paco: Claro, y sobre todo tu evaluarás tu vida, hablando de evaluación,... en el instante antes de morirte. Y dirás si realmente lo has hecho bien o mal...

Lucía: ¡Oh bueno! Pero también hay evaluación a medio plazo.

Paco: Bueno, sí, también vas haciendo controles...

Lucía: ... cada año, cada cumpleaños,...

Paco: Pero realmente si tu vida ha merecido la pena sólo puedes verlo en el momento del tránsito hacia la muerte.

Y supongo que en ese momento estarás tan ocupado con otras cosas que... ¡hasta se te olvida!

Lucía: ¡Oh no! ¡Y se te olvida hacer la evaluación!! ¡Jajaja!

Paco: Sí, la evaluación final. Como el juicio final... ¿sabes? Y te quedas sin evaluación final, ¡sin tu nota!

Pero educativamente, culturalmente, nos están abocando a tener que ser talentosos y haber triunfado antes de los 30. Y eso es una tontería.

Lucía: Sin embargo, mi hermana, cuando estuvo haciendo unas prácticas en Estados Unidos, me contó que allí sí que tienen segundas oportunidades. Quiero decir, en Europa, parece que no podemos volver a empezar, ¿no? Parece que tú tomas una decisión de estudiar una cosa, una dirección... Y además tienes que hacerlo a los 17, o 18 años. Incluso antes tienes que elegir optativas y opciones que te van cerrando puertas... Y parece que tienes que seguir ese camino y que no tienes más opción. Es verdad que nos educan en ese sentido. En Europa, por lo menos.

Pero por ejemplo, yo me planteo, si en algún momento quiero dejar de hacer lo que estoy haciendo... ¿qué posibilidades de reciclaje tengo? Tendría que buscarme algo relacionado con lo que estoy haciendo porque es muy difícil romper de repente y dedicarte a otra cosa diferente.

Paco: Claro, y es otra tontería. Pero es realmente así...

Lucía: Claro, pero quiero decir que es una cosa más europea que americana.

Paco: Es así, sí claro. Porque realmente los americanos también cambian de trabajo con más facilidad, ¿no? Aquí parece que el trabajo... cuando tú tienes trabajo ese es tu trabajo para el resto de tu vida. Y claro, yo me niego a pensar eso. Entre otras cosas porque... por ejemplo, un artista, desde el punto de vista fiscal... yo soy autónomo. Por tanto yo no tengo trabajo en ningún sitio estable. Y tengo que hacer esto que estoy haciendo ahora de la mejor manera posible para que me vuelvan a contratar. ¡Eso es un examen brutal en cada proyecto!

Lucía: Claro.

Paco: ¡Brutal! Es decir, que un funcionario hace una oposición un día y ya tiene trabajo. ¿Yo oposiciones? Hago todas las semanas. Entonces dentro de 50 años puedo estar haciendo esto como puedo estar haciendo otra cosa. Yo me veo... ¿escenógrafo? Pues puedo estar dirigiendo un teatro, podría estar creando una empresa cultural... Yo me veo en muchas cosas ¿no? Pero, efectivamente, no nos han educado para ser versátiles. Es una educación unidireccional.

Claro, una educación que tiene que ver con el cristianismo, con lo católico,... Que tiene que ver con cuarenta años de dictadura, la mujer abocada a cuidar a su marido y punto. Bueno es que es esto, esto pesa mucho. Aquí una persona tiene que tener solo una carrera. ¿Y por qué no cinco carreras?

Lucía: ¡Hombre! ¡Porque cinco esta mucho!

Paco: **Lo que no cuesta no vale.**

Lucía: ¡Mira! ¡“lo que no cuesta no vale”! ¡Me gusta!

Paco: Eso me lo ha dicho toda la vida mi madre.

Lucía: ¡“lo que no cuesta no vale”!

Paco: Sí, ¿no? Un coche que te regalan no vale. Pero si estás diez años ahorrando para comprarte uno, el día que lo tienes lo cuidas. Ese coche vale para ti. Decía Marguerite Yourcenar que cuando tú haces un regalo, y no le das importancia, ese regalo no tiene ningún valor. Sólo tienen valor los regalos a los que tú le das importancia. Pues esto es lo mismo.

Lucía: Me gusta. Me parece también muy importante para el concepto de la evaluación.

Paco: ¡Claro!

Lucía: **Tienes que poner en valor las cosas para que valgan.**

Paco: Cabe decir que, además, estamos atravesando una crisis de valores brutales, ¿no? Y valores con mayúsculas: de la justicia, de la igualdad, de la igualdad de oportunidades en la Educación...

Lucía: Es que... según. Yo llevo tiempo pensando que.... Bueno, que querer equiparar las oportunidades en la educación es un poco una falacia. Porque... a ver, se supone que la LOE ¿no? Bueno, sí, la LOE en sus principios habla de eso, de que la educación tiene que eliminar las diferencias económicas, sociales, raciales, tal, no sé que y no sé cuantos. Y a mí... bueno, me parece una demagogia, porque todo aquel que tenga posibilidades económicas, y también interés, quiero decir... tú y puedes, pues va a intentar que tu hijo tenga una educación superior a la que le están dando.

Paco: Y pagará un Master en Oxford y ya está.

Lucía: Claro, no se va a quedar esperando a que otro le adelante, ¿no? Sino que... quiero decir, si por ejemplo mis padres tienen mucho interés en que yo hable idiomas, y tienen la posibilidad económica como para pagarme idiomas, no se van a conformar con el inglés que me da la educación pública, ellos además me pagarán alemán. Que de repente el Sistema Educativo absorbe el alemán como lengua primordial a enseñar y se ponen a dar clases de alemán; pues ya se encargarán ellos de pagarme clases de... ¡chino!

Paco: Sí, pero yo no lo considero tanto una falacia. La base, dijéramos filosófica, de la LOE, como declaración de intenciones que luego hace falta desarrollar, ¿no? Es decir, porque sólo por poner eso escrito en el BOE no se perpetúa, hace falta hacerlo. ¿Qué hay que conseguir? Que ningún niño de este país se quede sin ir al cole. Porque en el cole, si muestra un mínimo de interés ya habrá un profesor que le dirá a sus padres “como sea, este niño tiene que seguir estudiando e ir a la Universidad”. Y en la Universidad, si este niño va bien, ya habrá un profesor que le diga “niño, vale para esto, o para lo otro”. ¿Sabes? Es que en el Sistema Educativo tienen que funcionar todos los engranajes. Tiene que ir hacia delante. Y me gustaría

pensar que... bueno, yo soy un ejemplo de eso, que no está estrictamente relacionado con el nivel...

Lucía: ... económico. Pero sí con el interés.

Paco: ¡Claro! Mis padres, trabajadores de toda la vida, con unos sueldos de trabajadores. Mi padre en una fábrica de muebles, mi madre en una tienda de electrodomésticos, ¡imagínate! Yo he estudiado toda la vida con beca. Lo que pasa es que cunado estudiaba francés en el instituto, para los que teníamos buenas notas en francés había unos cursos gratis de verano, unos meses de intercambio. Yo los meses de julio y agosto me iba todos los años a Toulouse, a Montpellier y claro, prácticamente el francés es mi segundo idioma y lo hablo estupendamente. Como tenía deficiencias con el inglés, cuando fui mayor me puse las pilas con el inglés. Luego aprendí catalán cuando vine aquí, y luego por trabajo también aprendí italiano. Quiero decir, que un individuo a partir de los dieciséis, para mí es ya un adulto. Y también la motivación personal. Que tú, por ejemplo, creo que en tu planteamiento le has dado mucho peso a los padres y al Estado.

Lucía: Claro, sí, yo estoy hablando de menores, claro.

Paco: Claro, a los padres y al estado. Hay un momento que sí. Los padres más que poner al niño a estudiar inglés... lo que creo que... **Lo mejor que tienen que hacer es fomentar la inquietud por las cosas.** Eso es de lo que nunca estaré yo suficientemente agradecido y nunca tendré el suficiente tiempo de agradecérselo a mis padres. Fomentar el interés por las cosas, ¿no? Porque es lo que a mí me hace que ahora hable cinco idiomas, cuando de repente en el cole me ofrecieron uno. Me lo ofrecieron bien, y lo aproveché bien. Luego vine aquí y no tuve más remedio, gracias a Dios, y ahora hablo catalán perfectamente. Y lo escribo. Incluso corrijo a los catalanes. Luego aprendí inglés, luego aprendí italiano... ¿no? Por tanto, es una cosa más de que te hayan puesto el germen de la inquietud.

Lucía: Luego hay otra cosa.... Que se me ha perdido... Ahora cuando has dicho esto... ¡No me acuerdo!

Paco: No ha quedado grabado el pensamiento, ¿no?

Lucía: ¿No, era sobre esto... Sobre la inquietud. Sobre que a partir de los 16 años un chaval... una persona ya es adulta... que no lo sé.

Paco: Yo creo que sí. Y antes.

Lucía: Sí, como que tienes que tomar las riendas. Quiero decir, yo también creo que hay una tendencia a culpabilizar al Estado, ¿no? De tus...

Paco: ... del Papá-Estado. Ahora tenemos el concepto del Estado brutal, el Estado te lo tiene que dar todo.

Lucía: ¡Ah! Ya me acuerdo de lo que era. De lo que hablábamos del conflicto de valores. Quiero decir, volviendo otra vez a la educación ¿no? Que la educación debe servir... bueno, yo digo que la educación debe servir para encontrar la mejor versión de nosotros mismos. Tiene que ser una cosa nuestra, de cada uno, ¿no? Quiero decir, por ejemplo, te puede interesar estudiar italiano, como a mí me puede interesar estudiar alemán.

Paco: ¡O las margaritas!

Lucía: ... pero que... ¡o las margaritas! Sí. Pero que tiene que ser una cuestión... eso, basada en el interés. Que también esta economización de la educación, de la formación que hay en España. Bueno, no sé, también en otros países. Quiero decir, que a la hora de la verdad cuando se habla de que la gente no estudia, de que la gente no... es que la gente tampoco tiene oportunidades para hacer cosas distintas. A ver... yo puedo aprender un idioma por mí, porque me parece muy rico poder ir a un país y hablar ese idioma. O estudiar las margaritas porque... a mí me aporta saber más sobre las margaritas, ¿no? Pero también hay ese entendimiento de cualificación para el mercado laboral. De los conocimientos, ¿no? De qué manera... actualmente, en España, tus conocimientos tienen que ir dirigidos a marcar la diferencia en el mundo laboral. No sé, ¿tú que opinas?

Paco: Pues yo creo que... No me creo que en el paro haya ni una sola persona que hable tres idiomas y tenga tres carreras. ¡Vamos a buscarlas! Si quieres, te reto a buscar a una persona que hable tres idiomas y tenga tres carreras y esté en el paro. Entre otras cosas porque la persona que tiene tres carreras y tres idiomas, no solo por las tres carreras y los tres idiomas, sino porque intrínsecamente...

Lucía: ... si no por lo que le ha llevado a tener esas...

Paco: ... sino porque lo que le ha llevado a tener esas tres carreras y estos tres idiomas es unas ganas de hacer cosas, de saber, que va a hacer que esa persona no esté en el paro nunca.

El trabajo no es una situación puntual. El trabajo es una actitud también. Es decir, yo tendré trabajo hasta el día antes de morirme también.

Lucía: ¿Por qué te buscarás la vida para tenerlo?

Paco: No, porque tener trabajo es una actitud. Tener trabajo es decir “¡Ay! ¡voy a mirar por qué Wagner escribía también a parte de componer!” Wagner escribía también los guiones de sus óperas. “¡voy a ver eso!” “Voy a ver qué puedo sacra de la relación entre la palabra y la música de Wagner. Si están más ligadas que entre la música de Mozart y las palabras que no eran de él sino de Da Ponte. Y... a ver si eso me lleva a algún sitio.”

Lucía: Sí, pero a eso yo lo llamo estudiar, no trabajar. Quiero decir...

Paco: Eso sirve.

Lucía: Entonces sería como una especie de...

Paco: Todas esas cosas sirven.

Lucía: No, no digo que no sirvan. Digo que eso no es un trabajo ¿no?

Paco: Si yo le levanto todas las mañanas y lo que tengo que hacer es eso...

Lucía: Pero si no te pagan por ello...

Paco: Ahora, pero si yo... Luego lo que hay que hacer es ser emprendedor. Por supuesto, emprendedor. Y si yo me voy a un festival de Wagner y les propongo editar un libro sobre la prosa y la música de Wagner, y que eso acompañe a los programas de mano del festival... Claro, es que en España hay varios problemas. Uno es que somos excesivamente hijos del estado, queremos que el Estado nos de trabajo. No, no, ¡no! El trabajo te lo tienes que buscar tú. Queremos que el Estado nos de las oportunidades. No, no, ¡no! Las oportunidades te las tienes que buscar tú.

Lucía: Queremos que el Estado nos de la educación.

Paco: No, no, ¡no! **El Estado te tiene que dar las bases para la educación. Pero la educación te la tienes que proporcionar tú.**

En este sentido somos muy poco emprendedores, muy poco. En el 2003, por ejemplo, fundé el Festival de Shakespeare. No hay una carrera de creador de festivales, y yo durante cuatro años he dirigido un festival. Y tenía un sueldo de director que estaba muy bien ¿eh? Yo además, no lo hice por dinero, sino porque tenía unas ganas brutales de hacer ese festival y me lo pasé bomba.

Lucía: Que además, luego...

Paco: Cuando dejé de pasármelo bomba lo dejé, y además me dio un sueldo de director. ¿qué problema tenemos? Que la gente quiere trabajar para tener dinero en lugar de trabajar para pasárselo bien ¿no? La gente estudia una carrera, no para ser feliz y para tener conocimientos, sino para tener un buen trabajo... Bueno, ni siquiera para tener un buen trabajo, sino para tener un buen sueldo. Entonces el problema es que ya hemos caído de rodillas en la “monetarización” de todo. La gente lo que quiere es tener dinero.

Lucía: Fíjate, si yo hasta he “monetarizado” el aprendizaje...

Paco: ¡Claro! Pero lo tuyo es una crítica, ¿no?

Lucía: Sí, bueno, claro.

Paco: Y es que es eso, que **la gente no estudia para ser feliz**. En general se estudia odontología para tener dinero, no para ser feliz. Entonces, vamos mal. Primero porque cuanto más feliz eres, menos dinero se necesita. Y segundo, porque si tú eres feliz con lo que haces, es que el dinero viene solo. No sé como decirlo...

Lucía: Sí, se entiende perfectamente.

Paco: En ese sentido la educación calcula muy mal el objetivo.

Lucía: Es muy mercantilista, sí.

Paco: ¡Bueno!! ¡Totalmente!! La educación lo que debería hacer es buscar la felicidad de la gente.

Lucía: No, pero incluso... claro, lo que pasa es que también hay mucho... a ver ¿cómo? ¿cómo?...

Bueno, se podría hacer, no? Sería algo maravilloso, ¿no? El poder concienciar a los políticos, a los que deciden los gastos en educación, hacerles entender que... esto es a fondos perdidos. Que no pueden intentar rentabilizar el dinero que invierten. Que hay que gastar e dinero en educar de verdad a los ciudadanos, y que ese dinero no se va a recuperar. Es que... o sea, quiero decir que... actualmente, tal y como lo veo yo, lo que leo a veces en el periódico es como... como que parece que tenemos que devolver lo que se ha invertido en nosotros. Es como... “el Estado te está pagando la educación pública para que luego, el día de mañana, lo devuelvas a través de tus impuestos”. ¿Sabes? Una especie de...

Paco: Bueno, aquí... Sí, eso es correcto y me parece que está bien. Lo que pasa es que **el Estado, al menos ahora, se equivoca en una cosa, y es que confunde inversión con gasto**. La cultura no es un gasto, es una inversión.

Lucía: Pero una inversión a fondo perdido.

Paco: ¿Cuál es la diferencia?

Lucía: Pues... no sé, que no recuperas el dinero. No sé, ¿cuál es la diferencia entre inversión y gasto?

Paco: Gasto es lo que hoy compras y mañana vale igual o menos. Inversión es lo que compras y mañana vale igual o más, ¿no?

Entonces, que España tenga los mejores científicos del mundo, perdón, que tenga no, que tuviera, vamos a hablar con propiedad: que tuviera; que tuviera los mejores médicos del mundo, que tuviera los mejores artistas del mundo, que tuviera los mejores educadores del mundo,... que tuviera los mejores odontólogos del mundo, que tuviera los mejores,... eso, claro que revertiría muchas cosas en este país.

Lucía: La imagen de marca del país.

Paco: Eso es, la imagen de marca. Hay una cosa que ha hecho Qatar fantástica, que es la educación. ¿conoces la educación de Qatar?

Lucía: No...

Paco: Bueno, pues la educación en Qatar es la mejor del mundo. Las universidades, las mejores del mundo. Porque en Qatar han decidido que Qatar sea el país de la educación.

Lucía: No lo sabía.

Paco: Y se han jugado todo a una carta, a la carta de la educación. Entonces, claro, yo considero que la educación es todo. Si yo fuera presidente de este país habría dicho “voy a cortar en todo menos en educación”.

Lucía: Y en Sanidad.

Paco: ... Que no solo no vamos a cortar, sino que vamos a subir más todavía. ¿Para qué? Para realmente darle oportunidades a este país. No ahora...

Lucía: ... sino a largo plazo.

Paco: ¡A 30 años!! Este país no lo va a conocer nadie en 30 años si ahora le diéramos un auténtico empujón a la educación, y al Sistema Educativo, a crear gente contenta, gente feliz, gente capacitada, gente con buenos trabajos y que vaya con una sonrisa de oreja a oreja a trabajar, gente motivada... ¡Es que el dinero viene solo en estas situaciones! Claro, si la persona va a trabajar amargada, desde luego no rinde en el trabajo, no es productiva. Si la persona está deseando salir del trabajo para comprarse ropa porque es la única manera que tiene de liberarse de la presión del trabajo...

Lucía: Es verdad, sí.

Paco: ... o irse de vacaciones al Caribe, entonces no hemos entendido nada y el Sistema falla, ¿no?

Lucía: ¡Totalmente!

Paco: El diagnóstico lo tengo claro.

Lucía: ¡Lo tienes clarísimo! ¡Jajaja! Pero bueno, todavía hay gente que se salva, ¿no?

Paco: ¡Claro, claro! Porque la gente buena sale a flote. No, el Sistema funciona; mal pero funciona. Es decir, que el Sistema no ha dejado de funcionar...

Lucía: No es eficiente, pero funciona.

Paco: ... Sí... la rueda sigue girando.

No sé si te servirá todo esto.

Lucía: ¡Jobar! ¡Claro que sí! ¡Sí, sí!

Paco: ¿Sí??

Lucía: Sí, porque en la tesis hablo del Sistema Educativo, de la importancia de la educación en el sistema económico y todo eso. Así que sí, que me viene bien conocer tu opinión.

Paco: ¡Uy! ¡Qué bien!

Lucía: No sé que más preguntarte...

Paco: ¿Se ha quedado algo en el tintero?

Lucía: ... no, que yo sepa no... Era más o menos todo lo que te quería preguntar... sobre tu educación, tus objetivos, tu metodología creativa,... Y de cómo evalúas. ¡Ya está todo!

Paco: ¡Perfecto!